ISSN 1302-5600 E-ISSN 2791-7657

MİLLÎ EĞİTİM

Yaz / Summer 2023 • **Yıl** / Year: 52 • **Sayı** / Number: **239**

Üç ayda bir yayımlanır. Hakemli bir dergidir.
Published quarterly. A refereed journal.

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi
The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education
Prof. Dr. Yusuf TEKİN
Millî Eğitim Bakanı
Minister of National Education

Genel Yayın Yönetmeni
General Publishing Director
Doç. Dr. Ömür Fatih KARAKULLUKÇU
Destek Hizmetleri Genel Müdürü
General Director of Support Services

Yayın Yönetmeni
Publishing Director
Habip SALBAŞ
Ders Kitapları ve Yayımlar Daire Başkanı
Head of Textbooks and Publications Department

Yazı İşleri Müdürü
Chief Editor
Hakkı USLU

Yayın Kurulu
Editorial Board
Prof. Dr. Semih AKTEKİN (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
Prof. Dr. Alipaşa AYAS (Bilkent Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet Öcal OĞUZ (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa ORÇAN (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK (Erciyes Üniversitesi)
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ (Uludağ Üniversitesi)
Doç. Dr. Adem POLAT (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Fatma Elif ERGİN (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Doç. Dr. Gülnur AYDIN (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Başeditör
Editor in Chief
Dr. Rabia Sultan GÜNEŞ KOÇ

Editörler
Editors
Melek GEREK
Nurcan ŞEN

Ön İnceleme Komisyonu
Pre-evalution Board
Hakkı USLU
Dr. Rabia Sultan GÜNEŞ KOÇ
Melek GEREK

İngilizce Danışmanı
English Adviser
Nurcan ŞEN

Kapak Tasarımı
Cover Design
Berat YURTALAN

Dizgi
Typesetting-Composition
Pınar BALKIŞ

Adres
Address
Millî Eğitim Bakanlığı
Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle / ANKARA
e-mail: med@meb.gov.tr web: dhgm.meb.gov.tr
Tel / Phone: 0 312 413 19 17 - 413 19 13

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
Publications of Ministry of National Education
9066

Süreli Yayınlar Dizisi
Periodicals Series
370

24/09/2018 tarihli ve 17266783 sayılı makam oluru ile 550 adet basılmıştır.
The journal was printed as 550 pieces according to the authority approval of Ministery of National Education with the date of 24/09/2018 and the number of 17266783.

Bu Sayının Hakemleri
Guest Advisory Board

Prof. Dr. Ahmet IŞIK	Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet ÜSTÜN	Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Arzu YÜKSELEN	İstanbul Medipol Üniversitesi
Prof. Dr. Bahri ATA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Burhan AKPINAR	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Erdal AKSOY	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Feyzi ULUĞ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hacı İsmail ARSLANTAŞ	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ	Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Hayat BOZ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. İlker KÖSTERELİOĞLU	Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Kamuran TARIM	Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Kemal DOYMUŞ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Kürşad YILMAZ	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Kamil COŞKUN	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Murat TUNCER	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Necmi GÖKYER	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. R. Cengiz AKÇAY	İstanbul Aydın Üniversitesi
Prof. Dr. Refik TURAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Selami ERYILMAZ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Selçuk UYGUN	Süleyman Demirel Üniversitesi
Prof. Dr. Serçin KARATAŞ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Serdar TUNA	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Prof. Dr. Soner DURMUŞ	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Soner YAVUZ	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Serdar YÜCEL	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Arif ÇERÇİ	Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Ata PESEN	Siirt Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Berna COŞKUN ONAN	Bursa Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Elif Esra ARIKAN	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Doç. Dr. Ender DURUALP	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Erhan AKIN	Siirt Üniversitesi
Doç. Dr. Erkan EFİLTİ	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma KILINÇ	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Doç. Dr. Feyzullah ŞAHİN	Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan BAŞ	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Gülhan GÜVEN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim TAŞ	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. İrem ONURSAL AYIRIR	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Enes IŞIKGÖZ	Mardin Artuklu Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa SIRAKAYA	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Doç. Dr. Ramazan ÇEKEN	Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Rıdvan DEMİR	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Saadet KURU ÇETİN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Selma TAŞKESEN	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Doç. Dr. Sonnur IŞITAN	Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK	Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Şule Betül TOSUNTAŞ	Bursa Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Tarık SOYDAN	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Tarık YAZAR	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Veysel OKÇU	Siirt Üniversitesi
Doç. Dr. Volkan DURAN	Iğdır Üniversitesi
Doç. Dr. Yasemin DARANCIK	Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Barış ERİÇOK	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Behiye AKACAN	Lefke Avrupa Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Atilla ŞİRİN	Selçuk Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Bekir GÖKÇE	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Derya ATİK KARA	Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Fatih KANA	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Figen DURKAYA	Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Hatice GEDİK	Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi İlhami ARSEVEN	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Köksal BİLİRDÖNMEZ	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Akif BİRCAN	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Oktay TAYMAZ SARI	Marmara Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Safa ÇELEBİ	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Sevda Gülşah YILDIRIM	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Tevfik Fikret KARAHAN	Ardahan Üniversitesi

Millî Eğitim dergisi; **TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin** *Türkçe veri tabanı ve* **SCOPUS, EBSCO, UDL-EDGE (i-Focus, i-journals, i-future)** *uluslararası veri tabanlarında indekslenmektedir.*

Abonelik Şartları

Derginin yıllık abonelik bedeli 1.200 TL'dir.
Abonelik için yıllık abone bedelinin **Döner Sermaye Müdürlüğü** *adına* **Ziraat Bankası**
TR 79 0001 0017 4505 4952 1351 93 *No.lu hesabına yatırılması ve makbuzun abonelik gerçekleştiren kişi ise T.C. kimlik numarası, kurum ise vergi numarası ve açık adres yazılarak Millî Eğitim Bakanlığı Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.*

Baskı-Dağıtım

MEB Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü
(0312) 413 42 03

İçindekiler
Table of Contents

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerini Mesleki Gelişimleri Açısından Değerlendirmeleri / *Pre-service Teachers' Evaluation of Professional Teaching Knowledge Courses from the Aspect of their Professional Development* • Meltem COŞKUN ŞİMŞEK, Sinem DİNÇOL ÖZGÜR..... **1543**

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesindeki Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Sanat Eğitiminin Gerekliliği: Eskişehir Örneği / *The Necessity of Art Education According to the Opinions of Teachers in Vocational and Technical Anatolian High School: Eskişehir Case* • Ali USLU, Kemal ULUDAĞ..... **1575**

Okul Müdürlerinin Otantik Liderliği ile Öğretmenlerin Özerkliği Arasındaki İlişkide Mesleki Özdeşleşmenin Moderatör Rolü / *The Moderating Role of Professional Identification on the Links Between the Authentic Leadership of School Principals and the Teacher Autonomy* • Ezgi Fatma ERBAŞ KELEBEK **1599**

John Dewey'e İlişkin Türkiye'de Yapılan Çalışmaların Analizi / *Analysis of Studies Conducted in Türkiye on John Dewey* • Hatice FAKİOĞLU BAĞCI **1627**

Siyasi Coğrafyada Bloklar ve Blokların Güçlendirilmesinde Eğitimin Rolü: Türk Devletleri Teşkilatı Örneği / *Blocs in Political Geography and the Role of Education in Empowerment of Blocs: The Example of the Organization of Turkish States* • Ercan KAZEL..... **1649**

Türk Eğitim Sistemi ile İlgili Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi / *Evaluation of the Studies on the Turkish Education System* • Nesrin HARK SÖYLEMEZ, Berfin ADIYAMAN..... **1673**

Cumhuriyet Dönemi İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının Program Ögeleri Açısından İncelenmesi / *The Analysis of the Republican Period Primary School Science Course Curricula in Terms of the Elements of the Curriculum* • Şefik KARTAL, Alihan ÖZTÜRK..... **1707**

Türkiye'de Matematik Eğitiminde Eba (Eğitim Bilişim Ağı) Kullanımı ile İlgili Çalışmalar: Tematik Bir İnceleme / *Studies About EIN (Education Information Network) in Mathematics Education in Turkey: A Thematic Rewiev* • Aleyna ALTAN, Elif BAHADIR..... **1751**

Çevrimiçi Eğitime Yönelik Öz-yeterlik Algı Ölçeğinin Geliştirilmesi (ÇEYÖAÖ) / *Developing the Self-Efficacy Perception Scale for Online Education (SPSOE)* • Hüseyin Hüsnü BAHAR, Ayhan KOÇ **1787**

Sınıf Öğretmenleri Açısından Bilgi İşlemsel Düşünme ve Kodlama Öğretiminin Kapsamının Belirlenmesine Yönelik Bir İnceleme / *A Scoping Review on Computational Thinking and Coding Teaching in Terms of Classroom Teacher* • Hatice CÜCÜ, Funda DAĞ **1807**

STEM Temel Seviye Eğitiminin Öğretmenlerin STEM Uygulamaları Öz-Yeterliklerine Etkisi / *The Effect of STEM Basic Level Education on Teachers' STEM Practices Self-Efficacy* • Neşe DOKUMACI SÜTÇÜ, Burcu BİLGİÇ UÇAK, Yakup TOPRAK **1845**

Ergenlerde Dijital Oyun Bağımlılığı ile Bilinçli Farkındalık Arasındaki İlişkide Duygu Düzenlemenin Aracı Rolünün İncelenmesi / *The Mediator Role of Emotion Regulation in the Relationship Between Digital Game Addiction and Conscious Awareness Among Adolescents* • Cansel YÖNET DEMİRHAN, Osman CIRCIR, Merve AYDEMİR, Handan BALCI, Hatice Rana CAN, Zekeriya GÖKCE **1875**

Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılığının Akademik Başarılarıyla İlişkisi ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi / *Examination of Social Media Addiction of Adolescents With the Relation of Academic Success in Terms of Some Variables* • Hatice GÖKSU, Mücahit GÜLTEKİN **1897**

Çocuklarda Dijital Bağımlılığın Öncülleri ve Ardılları: Bir Metasentez Çalışması / *Antecedents and Consequences of Digital Addiction in Children: A Metasynthesis Study* • Ebru ÇELİK, Osman Tayyar ÇELİK **1913**

Lise Öğretmenlerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Kabulleri ile Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin İncelenmesi / *An Investigation of Information and Communication Technologies Acceptance and Technopedagogical Education Competencies of High School Teachers* • Abdul Qayoum KHURRAM, Fatma AKGÜN **1945**

Türkçe Öğretmen Adaylarının Argüman Sunum Yapılarının İncelenmesi / *Examining the Argument Presentation Structures of Turkish Teacher Candidates* • Çağrı KAYGISIZ, Nermin YAZICI **1973**

Özel Okullarda Fen Bilimleri Öğretmeni İstihdamı: İşe Alım Süreci ve Beklenen Yeterlikler / *Employment of Science Teachers in Private Schools: Recruitment Process and Expected Competencies* • Sümeyya KUŞ GÜRBEY, Uğur BÜYÜK..... **2000**

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Resimlerinin İncelenmesi / *Examining Pictures of Individuals with Autism Spectrum Disorder* • Ümit Savaş TAŞKESEN, Mehmet Ali GENÇ, Serdar DANIŞ..... **2033**

Z-Kuşağı Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek ve Stresle Başa Çıkma Becerileri ile Temel Psikolojik İhtiyaçlar Arasındaki İlişki / *The Relationship Between Perceived Social Support and Stress Coping Skills of Z-Generation University Students and Basic Psychological Needs* • Vedat BAKIR, Coşkun ARSLAN, Bülent DİLMAÇ **2053**

Öğretmenlerin Bakış Açısından Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerini Yordama Gücü / *The Predictive Power of Emotional Intelligence on Conflict Management Strategies of School Principals from the Perspective of Teachers* • Elif KARAMUK, Sabiha DULAY..**2077**

Dil Öğretiminde İzlemenin Yeri: İzleme Bir Dil Becerisi Midir? / *The Place of Watching in Language Teaching: Is Watching a Language Skill?* • Selim EMİROĞLU.....**2107**

Ortaokul Öğrencilerinin Motivasyon Düzeylerinin Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları Üzerindeki Etkisi / *The Effect of Secondary School Students' Motivation Levels on their Metacognitive Awareness of Reading Strategies* • Aysel ARSLAN.....**2133**

"Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı" nın 60-72 Aylık Çocukların Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisinin İncelenmesi / *Reviewing of the Effect of "Journey to Science Through Children's Books Teacher Educational Program" on Science Process Skills of 60-72 Months Children* • Esra DOĞANAY KOÇ, Gülden UYANIK **2159**

Ortaokul Öğrencilerinin Kök Değerleri İçselleştirme Düzeylerini Belirleme Envanterinin Geliştirilmesi / *Development of The Secondary School Students' Core Values Internalization Levels Determination Inventory* • Ali ATA, Hasan MEYDAN **2179**

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Sosyodemografik Özellikleri ve Eğitim Süreçlerinin İncelenmesi / *Investigations of Sociodemographic Characteristics and Educational Processes of Open Education High School Students* • Kübra Süreyya AÇIKEL, Zehra ÖZTÜRK **2203**

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Uzamsal Yeteneklerinin Problem Çözme ile İlişkisi: Matematiksel Muhakemenin Aracı Rolü / *The Relationship between Gifted Students' Spatial Ability and Problem Solving: The Mediating Role of Mathematical Reasoning* • Ahmet KURNAZ, Eyüp YURT¸ Naziye KOÇLAR...**2241**

Mesleki Grup Rehberliği Programının 8. Sınıf Öğrencilerinin Meslek Kararı Verme Yetkinlik Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi / *Examining of the Effect of Vocational Group Guidance Program on the Career Decision Making Self-Efficacy of the 8th Grade Students* • Anıl KELEŞ, Mehmet Ali ÇAKIR...**2261**

İlköğretim Çağındaki Çocukların Aile Beslenme ve Fizik Aktivite Çevresinin İncelenmesi / *Investigation of Family Nutrition and Physical Activity Environment of Primary School Children* • Emine EKİCİ, Hatice İKİIŞIK, Rıdvan DOĞAN **2281**

İlkokulda Öğrenim Gören Sığınmacı Öğrenciler ile İlgili Yapılan Akademik Çalışmaların İncelemesi / *A Descriptive Study for Researches on Foreign Students in Primary Schools* • Hilal YILMAZ, Lale CERRAH ÖZSEVGEÇ.....**2303**

DERLEME MAKALELERİ / REVIEW ARTICLES

Hayat Boyu Öğrenmeye Katılımın Yaygın Eğitim Kursları Bağlamında İncelenmesi / *Examination of Participation in Lifelong Learning in the Context of Non-Formal Education Courses* • Birsen KARAKUŞ YILDIZ, Ali TAŞ.....**2335**

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri / *Publication Principles of the Journal of National Education*...**2357**

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Yaz/2023 ● Sayı: 239, (1543-1574)

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerini Mesleki Gelişimleri Açısından Değerlendirmeleri

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Meltem COŞKUN ŞİMŞEK[1], Sinem DİNÇOL ÖZGÜR[2]

1 Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi ABD, meltemcoskun@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4971-4963.

2 Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kimya Eğitimi ABD, sinemdincol@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4078-8176.

Gönderilme Tarihi: 23.06.2022 Kabul Tarihi: 06.04.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1134973

Atıf: "Coşkun Şimşek, M.,ve Dinçol Özgür, S. (2023). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerini mesleki gelişimleri açısından değerlendirmeleri. *Millî Eğitim Dergisi, 52* (239), 1543-1574. DOI: 10.37669/milliegitim.1134973"

Öz

Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sürecinde aldıkları öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, onların öğretmenlik mesleğine hazırlanmalarında temel oluşturan, mesleki gelişimlerine katkı sağlayan derslerdir. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin var olan durumun tespit edilmesi ve sürecin etkili şekilde devam etmesi için, bu derslerin mesleki gelişimlere yönelik değerlendirilmesi önemlidir. Araştırmanın amacı öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik görüşlerini mesleki gelişimleri açısından değerlendirmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu ise ölçüt ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemleri ile belirlenen, bir devlet üniversitesinin matematik ve kimya öğretmenliği programlarında öğrenimine devam eden on öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen görüş formu aracılığıyla toplanmış ve elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin mesleki gelişimlerine yönelik görüşleri "öğretim bilgi ve becerilerine katkısı, iletişim ve ilişki becerilerine katkısı, bireylerin sahip olduğu farklılıkları anlama veya potansiyelleri keşfetmesine katkısı, eğitime bakış ve öğrenme-öğretme anlayışına katkısı, eğitim aracılığıyla bireyin kendini gerçekleştirme ve toplumsal değişimi olanaklı kılmaya katkısı" olmak üzere beş tema altında incelenerek sonuçlar yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *öğretim programı, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, mesleki gelişim, öğretmen adayı*

Pre-service Teachers' Evaluation of Professional Teaching Knowledge Courses from the Aspect of their Professional Development

Abstract

Professional teaching knowledge courses that pre-service teachers take during their undergraduate education are the courses which prepare them to teaching profession and which contribute to their professional development. It is important to evaluate those courses from the aspect of professional development so that the current situation in the courses could be identified and that the process could continue effectively. This study aims to evaluate pre-service teachers' views on professional teaching knowledge courses from the aspect of their professional development. A single case embedded design, which is one of the qualitative research methods was utilized. The study group was composed of ten pre-service teachers who attended the mathematics and chemistry teaching programmes in a state university and who were chosen in criterion sampling and convenience sampling methods. The research data were collected with the interview form developed by the researchers and were analyzed by content analysis. The participants' views on professional teaching knowledge courses from the aspect of their professional development were analyzed under five themes labelled as "contributions to teaching knowledge and skills, contributions to communication and relation skills, contributions to understanding individual differences or to discovering potentials, contributions to perspective on education and to understanding of learning-teaching and contributions to individuals' self-actualising and to making social change possible through education". Finally, the results were interpreted.

Keywords: *curriculum, professional teaching knowledge courses, professional development, pre-service teachers*

Giriş

Öğretmenlerin sevecen, sabırlı, hoşgörülü, anlayışlı, açık fikirli, destekleyici, başarı odaklı olma gibi bireysel özellikleri yanında; öğrencilerinin farklılıklarını, psikolojisini anlama, öğretimi planlama, uygun öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerini kullanarak sınıf etkinlikleri düzenleme ve yönetme, teknolojiyi kullanabilme, öğrenci ve diğer paydaşlar ile etkili iletişim kurabilme, sınıf yönetimi becerisine sahip olma, öğrencilerine rehberlik yapabilme, objektif ölçme ve değerlendirme becerisine sahip olma gibi mesleki niteliklere de sahip olması beklenmektedir (Can, 2019; Çakır, 2016; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Darling-Hammond, 2006; Erden, 2005; Göksoy, 2018). Ayrıca öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini iyi bir şekilde yerine getirebilmeleri ve öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri, tutum ve değerleri geliştirebilmeleri

için pek çok alanda bazı yeterliklere sahip olması da gerekmektedir (Can, 2019). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; "Mesleki Bilgi (alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi), Mesleki Beceri (eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme), Tutum ve Değerler (milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim)" olmak üzere birbirlerini tamamlayan ve ilişkili üç yeterlik alanı, bu alanlar altında 11 yeterlik ile bu yeterliklere yönelik 65 gösterge ile açıklanmıştır (MEB, 2017). Bu anlamda öğretmenlik mesleği derinlemesine bilgi, beceri ve donanım gerektiren, mesleği bilen ve seven bireylerin yapabileceği fedakârlık, uzmanlık ve sürekli gelişim isteyen bir meslek alanıdır (Darling-Hammond, 2006; Karataş, 2020). Sistematik olarak planlanmış, düzenli olanakları ve deneyimleri içeren, uzun vadeli bir süreç olan mesleki gelişim kavramı (Wells, 2014); öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, yetenek ve uzmanlığını geliştirerek öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmeleri, başarılarını arttırmalarında etkisi olan ve öğretmen yetiştirme sürecindeki eğitimleri de kapsayarak meslek hayatı boyunca devam eden profesyonel bir öğrenme sürecidir (Avalos, 2011; Guskey, 1997; Odabaşı ve Kabakçı, 2007; Seferoğlu, 2001; TEDMEM, 2019). Kiraz (2002), öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce öğretmenlik mesleğine en iyi şekilde hazırlanmaları gerektiğini, günümüz koşullarında mesleki gelişimlerin deneyim ile hizmet içinde öğrenilebileceği (Reecer, 1995) görüşünün anlamsız olduğunu belirtmiştir. Bir açıdan bilgi kazanımı, bir açıdan da var olan bilgi ve becerilerin geliştirilmesini sağlayan mesleki gelişimin, hizmet öncesinden başlayarak, öğretmenliğe ilk girişte ve hizmet içinde devam etmesi gerektiği (Odabaşı ve Kabakçı, 2007) ancak öğretmen adaylarının hizmete başlamadan önce öğrenme-öğretme sürecinde bilgi, beceri ve yeterliklere sahip olarak mezun olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Şişman, 2001). Bu anlamda öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde aldıkları eğitimler, öğretmen eğitimi lisans yetiştirme programları içerik, kazanım ve uygulamaları önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin niteliğinin, dolayısıyla öğretmen eğitiminin ve öğretmen eğitimi programlarının niteliğinin öğrenci başarısında, eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarılı olmasında, öğrencilerin sağlıklı kişilik geliştirmesinde, toplumların kalkınmasında temel rol oynadığı söylenebilir (Alkan, Kavcar ve Sever 1998; Altıntaş ve Yeşiltepe, 2016; Çeliköz ve Çetin, 2004; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2014; Senemoğlu, 2004). Dilshad ve Iqbal (2010) öğretmen eğitimi programlarının öğretmen yetiştirilmesinde birer kalite göstergesi olduğunu ifade etmişlerdir. Ülkemizde öğretmen yetiştirme lisans programlarının hedefi "nitelikli öğretmen yetiştirme" politikası üzerine kuruludur. Bu doğrultuda eğitim fakültelerine bağlı öğretmenlik programlarında nitelikli öğretmen yetiştirilmesi, öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliklerin kazandırılması süreci "alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) ve genel kültür" olmak üzere

üç temel alanda oluşturulmuş dersler aracılığıyla düzenlenmektedir. Öğretmen adaylarının alan bilgisi ve genel kültüre yönelik bilgiler edinmeleri onların nitelikli birer öğretmen olarak yetişmelerinin önkoşulu olmakla birlikte başarılı birer öğretmen olabilmeleri için nasıl öğreteceklerine yönelik bilgiler edinmeleri de gereklidir (Şahin Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010).

YÖK (2018a), 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere, "Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları" adı altında 25 öğretmen yetiştirme lisans programında güncellemeye gitmiştir. Böylece tüm öğretmen adayları için ortak ve alınması zorunlu olan ÖMB dersleri belirlenmiştir. Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2 dersleri dışındaki tüm ÖMB derslerini farklı programlardan öğretmen adayları birlikte almaktadır. Programlar ilk mezunlarını 2021-2022 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde vermiştir. Bu araştırmaya konu olan ve öğretmen adaylarının alan bilgisi derslerinden edinmiş oldukları bilgileri, öğrencilerin gelişim özelliklerini de dikkate alarak, nasıl öğretecekleri ve öğretimin yapılacağı ortamın düzenlenmesine yönelik bilgiler edinmelerini; öğretmenlik mesleğine ilişkin özel davranışları kazanmalarını sağlamayı amaçlayan (Küçükahmet, 1993; YÖK, 2007) ÖMB dersleri, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinde büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle ÖMB derslerinin önemine, sürecine; özelde de bazı ÖMB derslerinin incelendiği öğretmen adayları ve öğretmenler ile çeşitli araştırmalar yürütülmüştür (Can, 2019; Duman ve Koç Erdamar, 2020; Ekici, 2008; Şahin Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; Yalçın ve Şengül Avşar, 2014; Yüksel, 2009; Zhou ve Kim, 2010). Ancak ilk mezunlarını veren öğretmen yetiştirme lisans programını, zorunlu ÖMB derslerinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri açısından değerlendirildiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Can (2019), mesleki gelişim engelleri arasında hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sistemindeki eğitim yetersizliklerinin yer aldığını belirtmiş ve mesleki gelişim için gerekli ihtiyaçların belirlenmesinin gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda, araştırmada sürdürülebilir bir süreç olan mesleki gelişim, hizmet öncesi eğitim dönemindeki zorunlu ÖMB dersleri bağlamında ele alınmış ve "Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarından" mezun olacak öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik görüşlerinin mesleki gelişimleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarının gelecekteki öğretmen yetiştirme program geliştirme çalışmalarına yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

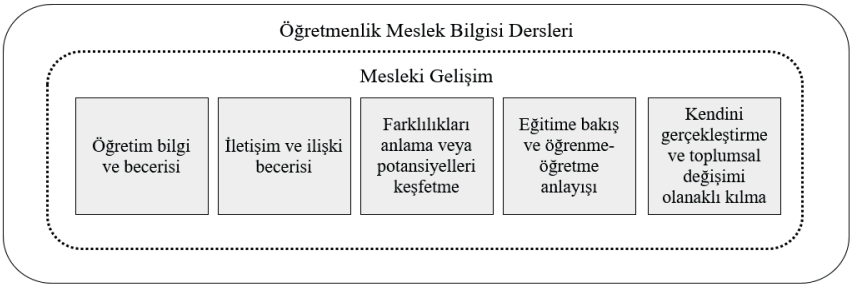
Araştırma yapılmadan önce gerekli etik kurul izni Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonunun 10.02.2022 tarihli ve E-35853172-600-00002031267 sayılı kararı ile alınmıştır.

Araştırma Deseni

Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile tasarlanmıştır. Durum çalışmalarının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada ele alınan durum öğretmen adaylarının ÖMB derslerini mesleki gelişimleri açısından değerlendirmelerine yönelik görüşleridir. Bu durumun anlaşılabilmesi ve analiz edilmesi gereken birden fazla birim olduğu için "iç içe geçmiş tek durum" deseni kullanılmıştır (Yin, 2003).

Şekil 1

ÖMB Derslerinin Mesleki Gelişim Açısından Değerlendirilmesinin İç İçe Geçmiş Tek Durum Desenine Göre Tasarımı (Yin, 2003)


Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri
Mesleki Gelişim
Öğretim bilgi ve becerisi
İletişim ve ilişki becerisi
Farklılıkları anlama veya potansiyelleri keşfetme
Eğitime bakış ve öğrenme-öğretme anlayışı
Kendini gerçekleştirme ve toplumsal değişimi olanaklı kılma

Şekil 1'de görüleceği üzere; araştırmanın bağlamını "öğretmenlik meslek bilgisi dersleri", durumunu "mesleki gelişim", analiz birimlerini ise "öğretim bilgi ve becerisi", "iletişim ve ilişki becerisi", "farklılıkları anlama veya potansiyelleri keşfetme", "eğitime bakış ve öğrenme-öğretme anlayışı" ile "kendini gerçekleştirme ve toplumsal değişimi olanaklı kılma" oluşturmuştur. İç içe geçmiş tek durum desenin benimsendiği bu araştırma birden fazla analiz birimi içermesi nedeniyle analiz birimlerine yoğunlaşılarak ele alınan duruma ilişkin detaylı çıkarımlarda bulunulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan matematik ve kimya öğretmeni adayları amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemleri ile belirlenmiştir. Öğretmen adayları 1, 2, 3. sınıf güz-bahar, 4. sınıf güz dönemi öğretim programlarında yer alan zorunlu ÖMB derslerini (YÖK, 2018b) alarak başarılı olmuş ve 4. sınıf bahar dönemi öğretim programlarında yer alan zorunlu ÖMB derslerini (YÖK, 2018b) alıyor olması çalışma grubunda yer almaları için ilk ölçüttür. Matematik ve kimya öğretmeni adaylarının araştırmaya katılmaya gönüllü olması araştırmanın ikinci ölçütü olup; bu ölçütler kapsamında ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi doğrultusunda çalışma grubu, araştırmacıların görev yaptığı kurumda öğrenimine

devam eden beşi matematik öğretmenliği; beşi kimya öğretmenliği programında öğrenimine devam on öğretmen adayından oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının sekizi kadın, ikisi erkek olup; genel akademik not ortalamaları 3,22; yaş ortalamaları 22'dir. Öğretmen adaylarının gizliliklerini korumak amacıyla çalışmada isimleri kullanılmamıştır. Araştırmada yer alan matematik öğretmeni adayları M1-M5, kimya öğretmeni adayları K1-K5 şeklinde isimlendirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen "görüş formu" ile toplanmıştır.

Görüş Formu: Formun geliştirilmesi amacıyla ilk olarak alanyazın taraması yapılarak meslek bilgisi derslerine ve mesleki gelişimlere yönelik araştırmalar incelenmiştir (Akcaoğlu, Külekçi ve Mor-Dirlik, 2020; Altınkök ve Eraslan, 2020; Aydın, 2011; Çeliköz ve Çetin, 2004; Demir, 2012; Dönmez Yapucuoğlu ve Gündoğdu, 2020; Duman, 2019; Gilik Güleç, 2012; Gül ve Gündüz, 2020; Hacıömeroğlu ve Şahin Taşkın, 2010; Howell ve Saye, 2016; Kahramanoğlu, 2010; Özer ve Kahramanoğlu, 2011; Özpınar, 2007; Saye, Kohlmeier, Brush, Mitchell ve Farmer, 2009; Yüksel, 2009). Alanyazın incelemelerinin ardından araştırmanın amacına yönelik beş adet açık uçlu soruyu içeren taslak bir form hazırlanmıştır. Bu soruların kapsam açısından uygunluğunu belirleyebilmek için eğitim programları alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. Görüş alma işlemi sırasıyla gerçekleştirilmiş olup; ilk uzmanın dönütleri doğrultusunda form biçimlendirilip ikinci uzmana, ikinci uzmanın dönütleri doğrultusunda yeniden düzenleme yapılarak üçüncü uzmana gönderilmiştir. Üçüncü uzmanın dönütleri doğrultusunda beş adet açık uçlu sorudan oluşan form hazırlanmıştır. Etik izin alınması sonrasında görüşmelere geçilmeden önce, hazırlanan formda yer alan soruların anlaşılabilir olup olmadığını belirleyebilmek için, ölçütleri sağlayan çalışma grubu dışından gönüllü bir kimya ve bir matematik öğretmeni adayı ile ayrı ayrı iki araştırmacının da katılımı ile sessiz bir derslikte yaklaşık birer saat süren pilot uygulamalar yapılmıştır. Uygulama öncesinde öğretmen adaylarına çalışmanın amacı açıklanmış ve lisans eğitimleri süresince almış oldukları zorunlu ÖMB derslerini hatırlayabilmeleri için araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kimya Öğretmenliği/Matematik Öğretmenliği Meslek Bilgisi Dersleri ve İçerikleri" adlı dokümanı incelemeleri istenmiştir. Hazırlanan dokümanda YÖK (2018b) Matematik ve Kimya Öğretmenliği Lisans Programlarında yer alan zorunlu ÖMB dersleri sınıf-dönem dağılımları ve içeriklerine yer verilmiştir. Bu pilot uygulamalarda öğretmen adaylarının "ÖMB derslerini öğretim bilgi ve becerileri" açısından değerlendirirken, sınırlı yanıtlar verdikleri, sadece birkaç ders için örnek vererek açıkladıkları görülmüştür. Araştırmada zorunlu ÖMB derslerinin tümü öğretim bilgi ve becerilerine katkısı açısından incelenmek

istendiğinden soruya "her bir ÖMB dersi" ifadesi eklenerek form güncellenmiştir. Ayrıca bu pilot uygulama sonrası kimya öğretmeni adayının *"Verdiğiniz dokümandan da yararlanarak sorular üzerinde düşünme sürem daha uzun olsaydı… Yazılı olarak daha uzun uzun düşünerek iyi yanıtlayabilirdim."* şeklinde açıklaması olmuştur. Bu önerisi dikkate alınarak, sonucun incelenmesi için ikinci bir pilot uygulama yapılmıştır. Bunun için çalışma grubunda yer almayan gönüllü, farklı bir kimya öğretmeni adayına araştırmanın amacı açıklanarak, "Kimya Öğretmenliği Meslek Bilgisi Dersleri ve İçerikleri" dokümanı ile düzenlenen taslak form e-posta olarak gönderilerek, formu yazılı olarak yanıtlayıp, göndermesi istenmiştir. Bu pilot uygulama sonucunda elde edilen verilerin daha kapsamlı olması nedeniyle hem veri toplama sürecinin "görüş formu" aracılığıyla yazılı olarak toplanmasına karar verilmiş hem de formun nihai hali oluşturulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Etik izinin alınması ve gönüllü katılım formlarının imzalanmasının ardından çalışma grubunda yer alan öğretmen adayları ile zoom platformu üzerinden bir araya gelinmiştir. Bu toplantıda öğretmen adaylarına araştırmanın amacı açıklanarak, "Kimya Öğretmenliği Meslek Bilgisi Dersleri ve İçerikleri" ve "Matematik Öğretmenliği Meslek Bilgisi Dersleri ve İçerikleri" adlı dokümanlar ve görüş formunda yer alan sorular hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Görüş formu öğretmen adaylarına e-posta olarak gönderilmiştir. Öğretmen adaylarının 1-30 Mart 2022 tarihleri arasında görüş formunu doldurarak araştırmacılara göndermesi ile veri toplama süreci sona ermiştir.

Veri Analizi

Elde edilen nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde temelde yapılan işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu amaç doğrultusunda ilk olarak ham veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı defalarca okunmuş; ardından araştırmacılar bir araya gelerek analiz işlemini birlikte gerçekleştirmiştir. Yürütülen bu ayrıntılı analiz ve kodlama işlemi görüşme formunda yer alan soruların her biri bir temayı verecek şekilde, kategoriler oluşturulup, kodlamalar yapılarak sürdürülmüştür. Sadece birinci soruda "her bir ÖMB dersi" bazında değerlendirilmesi istendiği için ÖMB dersleri alt kategorileri oluşturulmuştur. İçeriği ve işleyiş süreci benzer olan Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2 dersleri tek bir alt kategoride incelenmiştir. Bulguların sunulmasında betimsel istatistik tekniklerinden (frekans ve yüzde) de yararlanılmıştır.

Geçerlik-Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik işlemleri "inandırıcılık", "aktarılabilirlik", "tutarlık" ve "teyit edilebilirlik" ölçütleri doğrultusunda yapılmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985; aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu araştırmada inandırıcılığın sağlanması için çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Bunlardan ilki "uzman incelemesi"dir. Araştırmacılar görüş formunu oluştururken eğitim programları alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşüne başvurmuş ve her bir öğretim üyesi formu alandaki eksik yönlerin ortaya çıkarılmasını amaçlayan çeşitli boyutlar ile değerlendirmişlerdir. Bu da oluşturulan formun niteliğinin artırılmasını sağlamıştır. İnandırıcılığı sağlamak için kullanılan yöntemlerden bir diğeri ise "uzun süreli etkileşim"dir. Araştırmacılar veri toplama aracının oluşturulmasından verilerin analiz edilmesine kadar veri kaynakları ile uzun süreli etkileşim halinde bulunmuşlardır. Görüş formunun hem soru bazında hem de öğretmen adayı bazında tamamının okunması ve sonrasında kod, kategori, tema oluşturma sürecinde (iki ay) veriler ile uzun süreli etkileşimde bulunulmuştur. Araştırmada aktarılabilirliğin sağlanması için başvurulan yöntemlerden biri "ayrıntılı betimleme"dir. Oluşan kategorilere ilişkin doğrudan alıntılar sunularak ayrıntılı betimleme yapılmıştır. Aktarılabilirliği sağlamak için kullanılan bir diğer yöntem ise "amaçlı örnekleme"dir. Bu doğrultuda çalışma grubu araştırılan durum hakkında ayrıntılı olarak yorum yapabilecek; 1, 2, 3. sınıf güz-bahar ve 4. sınıf güz dönemi zorunlu ÖMB derslerini alarak başarılı olmuş ve 4. sınıf bahar dönemi ÖMB derslerini alıyor olan öğretmen adaylarından oluşturulmuştur. Araştırmada tutarlığın sağlanması için başvurulan yöntem "tutarlık incelemesi"dir. Veri toplama sürecinde öğretmen adayları ile yapılan toplantılar branş bazında tüm öğretmen adaylarının katılımı sağlanarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının soruları anlayış biçimleri hakkında konuşularak, soruların amacı dışında yanıtlanması engellenmiştir. Araştırmanın teyit edilebilirliğin sağlanması için başvurulan yöntem "teyit incelemesi"dir. Düzenlenen kod, kategori, alt kategori ve temalar alan eğitimi uzmanına sunularak alan uzmanı teyidi sağlanmıştır.

Araştırmanın yürütülmesinde etik ilkelere dikkat edilmiştir. Katılımcılara araştırmanın amacı ve süreç hakkında bilgiler; araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu ve istedikleri anda araştırmadan ayrılabilecekleri bilgisi paylaşılmış ve katılımcı gizliliği sağlanmıştır.

Bulgular

Matematik ve kimya öğretmeni adaylarının ÖMB derslerine yönelik görüşlerinin mesleki gelişimleri açısından değerlendirildiği bu çalışmada verilerin analiz edilmesiyle elde edilen bulgular görüş formunda yer alan sorular bazında verilmiştir.

“Her bir ÖMB dersinin öğretim bilgi ve becerilerinize katkısı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Matematik ve kimya öğretmeni adaylarının ÖMB derslerinin öğretim bilgi ve becerilerine katkısına ilişkin görüşleri *“ÖMB derslerinin öğretim bilgi ve becerilerine katkısı”* teması altında toplanmıştır. Sadece bu tema altında “her bir ÖMB dersi” alt kategori olarak belirlenmiş ve üç kategori yer almıştır: “Öğretim bilgisine katkısı” (%73,4), “öğretim becerisine katkısı” (%12,2) ve “ÖMB derslerine yönelik görüş ve öneriler” (%14,4). Bu alt kategori ve kategorilerde yer alan kodlar, öğretmen adayları bilgileri ile frekansları Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 1

Kategori: Öğretim Bilgisine Katkısı

Alt Kategori	Kod	Öğretmen Adayı	f	ft
Eğitime Giriş	ÖMB derslerinin temeli olması	K1, K2, K3, K4, K5, M1, M 2, M3, M4, M5	10	20
	Eğitimin diğer alanlar ile ilişkisini öğrenme	K2, K3, M4, M5	4	
	Eğitime ilişkin temel kavramların öğrenilmesi	K3, K4, K5, M1, M2, M5	6	
Eğitim Sosyolojisi	Eğitim-toplum ilişkisini öğrenme	K1, K2, K4, M4, M5	5	9
	Sosyolojik temel kavramların öğrenilmesi	M2, M3, M5	3	
	Eğitim derslerinin amacını öğrenme	M3	1	
Eğitim Psikolojisi	Gelişim dönemleri ve özelliklerini öğrenme	K1, K2, K3, K5, M1, M5	6	14
	Bireysel farklılıkların önemini kavrama	K2, K5, M2, M4	4	
	Öğrenme kuramlarını öğrenme	K3, M1, M2, M4	4	
Eğitim Felsefesi	Felsefi akımları öğrenme	K4, M4, M5	3	8
	Eğitim felsefesi ve eğitim programlarını ilişkilendirme	K3, M1, M3	3	
	Eğitim felsefesi temsilcilerinin görüşlerini öğrenme	M1, M3	2	
Öğretim İlke ve Yöntemleri	Öğretim yöntem, teknik ve stratejileri öğrenme	K1, K3, K5, M1, M4, M5	6	13
	Öğretim ilkelerini öğrenme	K2	1	
	Öğrenme-öğretme modellerini öğrenme	K2	1	
	Ders planı hazırlamayı öğrenme	K4, K5, M1, M3, M5	5	
Öğretim Teknolojileri	Etkili sunum hazırlama tekniklerini öğrenme	K1, K5	2	13
	Materyal tasarlamayı öğrenme	K1, K2, K4, M1, M3	5	
	Teknoloji-eğitim ilişkisini öğrenme	K3, M4, M5	3	
	Materyal tasarlama ilkelerini öğrenme	K4	1	
	Materyal çeşitlerini öğrenme	K4, M5	2	
Türk Eğitim Tarihi	Eğitim tarihini bilme	K1, K2, K3, K5, M1, M3, M5	7	10
	Dönemlere göre eğitimin amaçlarını bilme	K2, M5	2	
	Genel kültür bilgisi edinme	K3	1	
Eğitimde Araştırma Yöntemleri	Literatür taramasını öğrenme	K1, K2	2	11
	Makale/tez incelemeyi öğrenme	K1	1	
	Bilimsel araştırma sürecini öğrenme	K1, M1, M3, M4, M5	5	
	Doğru ve güvenilir kaynaklara erişmeyi öğrenme	K2, K3, K5	3	
Sınıf Yönetimi	Sınıf disiplinini sağlamayı öğrenme	K1, K5	2	15
	Sınıfın fiziksel boyutlarını göz önüne alma	K2, K4	2	
	Sınıf kurallarını öğrenme	K2, M1	2	
	Öğretmen-veli görüşmelerinin yönetimi	K2, K4	2	
	Sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi	K2	1	
	Etkili öğrenme ortamı oluşturmayı öğrenme	K3, M4, M5	3	
	Sınıf yönetimiyle ilgili modelleri tanıma	K3	1	
	Sınıf yönetiminde öğretmenin rolünü öğrenme	M2, M5	2	

Eğitimde Ahlak ve Etik	Öğretmenlik mesleği açısında ahlaki ve etik yönleri öğrenme	K1	1	12
	Öğretim, öğrenme ve değerlendirme sürecinde etik ilkeleri öğrenme	K3	1	
	Eğitim paydaşlarıyla ilişkilerde etik ilkeleri öğrenme	K5, M1, M3, M4	4	
	Etik ve etik dışı davranışları öğrenme	M1, M2, M3	3	
	Öğretmenlik mesleğinin etik yönlerini öğrenme	M5	1	
	Meslek ahlakını öğrenme	M5	1	
	Etik dışı davranışlarda çözüm bulma	M5	1	
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Ölçme araçlarının geçerlik-güvenirlik özelliklerini öğrenme	K1, M3, M4, M5	4	15
	Test sonuçlarının yorumlanması	K1	1	
	Değerlendirme ve not verme	K2, K3, K4, M5	4	
	Ölçme araç/tekniklerini öğrenme	K3, K4, M3	3	
	Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi	K5	1	
	Madde puanlarının analizi	M1	1	
	Ölçme ve değerlendirmeyle ilgili temel kavramları öğrenme	M1	1	
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	Türk devletlerindeki eğitim sistemlerini öğrenme	K4	1	4
	Türk eğitim sisteminin öğretmenden beklediği bilgi ve becerileri öğrenme	K4	1	
	Türk eğitim sisteminin işleyişini öğrenme	M3	1	
	Türk eğitim sistemine ilişkin güncel olaylar	M3	1	
Özel Eğitim ve Kaynaştırma	Özel gereksinimli öğrencilere yönelik bilgi edinme ve farkındalık kazanma	K1, K3, M1	3	12
	Ailenin eğitime katılımı ve aileyle iş birliği	K2, M1	2	
	Tanılama sürecini öğrenme	K3, K4, M1	3	
	Özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitim yaklaşımları	K5, M1, M4, M5	4	
Okullarda Rehberlik	Sınıf rehberliğinde öğretmenlerin rol ve işlevi	K3, K5, M5	3	4
	Rehber öğretmen ve psikolojik danışman arasındaki iş birliği	M5	1	
Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2	Uygulama sonrası dönüt alma	K2, K5, M3, M5	4	8
	Okul ve sınıfta eğitim-öğretim sürecini gözlemleyerek bilgi edinme	K5, M2, M4, M5	4	

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerini öğretim bilgisine katkısı açısından değerlendirmeleri ile elde edilen frekans dağılımı Tablo 1'de verilmiştir. Buna göre öğretmen adayları Eğitime Giriş (f=20), Sınıf Yönetimi (f=15), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (f=15), Eğitim Psikolojisi (f=14), Öğretim İlke ve Yöntemleri (f=13), Öğretim Teknolojileri (f=13) derslerinin sıklıkla öğretim bilgilerine katkısı olduğunu belirtmişlerdir.

"Eğitime Giriş dersinde eğitimin diğer bilimlerle olan ilişkilerini öğrendim. Bu da bana okulda vereceğim eğitim konusunda eğitimin hangi basamaklarında nelere dikkat etmem gerektiğini öğretti." (M4)

"Eğitim Psikolojisi dersi aldığım en yararlı derslerden bir tanesi… Hangi öğrenci, hangi dönemde neler hissediyor, en önemlisi gelişim dönemi için nasıl etkinlikler uygun, hazırbulunuşluk düzeyi, kritik dönem gibi çok önemli olduğunu düşündüğüm kavramlara vakıf oldum." (K5)

"Sınıf Yönetimi dersi sayesinde etkin öğrenme ortamı için gerekli olan durumları öğrendim. Sınıf ortamının etkili olabilmesi için bir öğretmenin neler yapması gerektiğini, öğrenciye nasıl yaklaşması gerektiğini de öğrendim." (M5)

Öğretim bilgisine katkısı olduğu belirtilen diğer ÖMB dersleri içerisinde "eğitim tarihini bilme" (f=7), "bilimsel araştırma sürecini öğrenme" (f=5), "eğitim paydaşlarıyla ilişkilerde etik ilkeleri öğrenme" (f=4), "özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitim yaklaşımları" (f=4), "uygulama sonrası dönüt alma" (f=4) ve "okul ve sınıfta eğitim-öğretim sürecini gözlemleyerek bilgi edinme" (f=4) kodları sıklıkla tekrar edilmiştir.

"Türk Eğitim Tarihi dersi sayesinde geçmişten günümüze Türk milletinin eğitim ve öğretim ile ilgili çalışmalarını, eğitime bakış açısını, gelişen dünyaya uygun profilde insan yetiştirmek için dönem dönem nelerin amaçlandığını görmüş oldum." (M5)

"Öğretmenlik Uygulaması dersi neyi, nasıl, hangi şekilde yapacağımızı dönütler sayesinde öğrendiğimiz en anlamlı dersimizdir." (K5)

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerini öğretim becerisine katkısı açısından değerlendirmeleri ile elde edilen frekans dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Kategori: Öğretim Becerisine Katkısı

Alt Kategori	Kod	Öğretmen Adayı	f	ft
Eğitim Sosyolojisi	İletişim kurma becerisi	K1, K2	2	2
Eğitim Psikolojisi	Empati ve iletişim becerisi için gerekli olması	K5	1	1
Eğitim Felsefesi	Kendi eğitim felsefesi yaklaşımını oluşturabilme	K2, K4, M4	3	5
	Seçilen eğitim felsefisine göre ders planı hazırlayabilme	K2, K3	2	
Öğretim İlke ve Yöntemleri	Öğretim yöntem ve stratejilerini materyal kullanımı ile birleştirebilme	K4	1	4
	Etkinlik tasarlayabilme	K5	1	
	Öğrenciye ve konuya uygun etkili öğretim yöntem ve tekniklerini seçebilme	K2, K5	2	
Öğretim Teknolojileri	Materyal tasarlayabilme	M1, M3	2	2
Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2	Teoriği pratiğe dönüştürebilme	K2, K3, K5, M5	4	14
	Uygulama sonrası dönütlere göre süreci düzenleyebilme	K2, K5, M5	3	
	Ders planı hazırlayabilme	K5, M1, M3	3	
	Mikro-öğretim uygulamaları yapma	K1, K5, M1, M3	4	

Öğretmen adayları öğretim becerilerine katkıları en fazla (f=14) olan dersi Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2 olarak belirtmiş, bu dersi Eğitim Felsefesi (f=5) ve Öğretim İlke ve Yöntemleri (f=4) dersleri izlemiştir.

"Öğretmenlik Uygulaması dersi ile teorikte öğrendiğimiz her şeyi pratikte yapmak hem tecrübe hem de anlamlı öğrenim için çok önemli. Tasarladığımız etkinliği etkili öğrenme için nasıl kullanmalıyız, ders planında hazırladığımız planlar süreler gerçekten planlanan gibi mi oluyor, bunları deneyimleme birebir gözlem yapma şansımız oluyor. Yaptığımız etkinlikler yazdığımız raporlar sayesinde aslında işin içinde bir öğretmen öğrenci gözünden işler nasıl yürüyor anlama fırsatımız oluyor. Mikro-öğretim uygulamaları sayesinde de dönütler alıp kendimizi geliştirme fırsatımız oluyor. Mesleğe tamamen hazırlanmamızı sağlayan bir ders diyebilirim." (K5)

"Eğitim Felsefesi dersinde yer alan anlayışlar kendi eğitim yaklaşımımızı oluşturmamızı sağlıyor. Örneğin, Esasicilik anlayışını benimsemek; öğretmen olunduğunda yenilikler yapmadan öğrencilere ezber ve tekrar üzerinden konuyu öğretmek olurken, belki de kimya öğretmenlerinin daha sık başvuracağı İlerlemecilik akımı ise deneme-yanılma ve deney üzerine kurulmuştur. Yani Eğitim Felsefesi dersi, ders planı yaparken nelere odaklanacağımızı, nelerin gerekli olduğunu bilmemizi kolaylaştıracaktır." (K2)

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik görüş ve önerileri ile elde edilen frekans dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Kategori: ÖMB Derslerine Yönelik Görüş ve Öneriler

Alt Kategori	Kod	Öğretmen Adayı	f	f_t
Eğitim Sosyolojisi	Mesleki gelişim açısından etkisi olmayan bir ders	K5	1	1
Eğitim Psikolojisi	Ders kazanımlarına ilişkin yetersiz bilgi edinme	K4, M1, M3	3	4
	En yararlı derslerden biri	K5	1	
Eğitim Felsefesi	Meslek yaşamında etkili kullanılabileceğini düşünmeme	K5	1	2
	1. sınıfta yer almamalı	M3	1	
Öğretim İlke ve Yöntemleri	Yöntem ve teknikleri sınıf ortamında uygulama imkânı verilmeli	M1, M3	2	4
	ÖMB dersleri içerisinde en temel/etkili derslerden biri	K5, M4	2	
Öğretim Teknolojileri	Hibrit öğretim uygulamaları için faydalı bir ders	K3	1	3
	Ders kazanımlarına ilişkin yetersiz bilgi edinme	K5	1	
	Dersi branş arkadaşları ile almayı isteme	M3	1	
Türk Eğitim Tarihi	Ders kapsamı daraltılmalı	K1	1	2
	Meslek yaşamında etkisinin olmaması	M4	1	
Eğitimde Araştırma Yöntemleri	Öğretim bilgi ve becerilerini geliştirmede zayıf kalması	K4	1	1
Eğitimde Ahlak ve Etik	ÖMB dersleri içerisinde en etkili derslerden biri	K1	1	1
Sınıf Yönetimi	Dersi örnek olay uygulamaları ile işlenmesini isteme	M1	1	2
	Dersi uygulamalar yaparak öğrenmeyi isteme	M3	1	
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Dersin tek dönem olmasının yetersiz bulma	M3	1	1
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	Ders kapsamın yetersiz ve dersin içeriğini başka dersler ile benzer bulma	K5	1	2
	Etkili bir ders değil	M3	1	
Özel Eğitim ve Kaynaştırma	Kesinlikle alınması gereken bir ders	K1, M3	2	3
	Uygulama sürecine ilişkin yetersiz bilgi edinme	K4	1	
Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2	Eğitim fakültelerinin en önemli dersi	K1	1	7
	Mesleğe başlamadan önce sınıf ortamında bulunma imkânı	K3	1	
	Mesleğe hazırlayan/deneyim kazandıran bir ders	K2, K5	2	
	Mesleki gelişime katkı sağlaması	M2	1	
	Mesleğe başlamadan önce heyecanı yenme	M4	1	
	Özgüven geliştirme	M4	1	

Tablo 3'e göre Eğitim Sosyolojisi (f=1), Eğitim Psikolojisi (f=3), Eğitim Felsefesi (f=1), Öğretim Teknolojileri (f=1), Türk Eğitim Tarihi (f=1), Eğitimde Araştırma Yöntemleri (f=1), Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (f=2), Özel Eğitim ve Kaynaştırma (f=1) derslerine ilişkin olumsuz görüş bildiren öğretmen adayları mevcuttur.

"Eğitim Psikolojisi dersinin kapsamı genel olarak ilgimi çekmişti çünkü bir öğretmen olarak bireylerin gelişim özelliklerini bilmek önemli. Ancak öğrenme ku-

ramlarından sadece klasik koşullanma ve edimsel koşullanmaya değinmiştik. Sonraki yıllarda göreceğim derslerde bu önbilgi eksikliğim beni olumsuz etkiledi." (M1)

Öğretmen adayları Eğitim Psikolojisi (f=1), Öğretim İlke ve Yöntemleri (f=2), Öğretim Teknolojileri (f=1), Eğitimde Ahlak ve Etik (f=1), Özel Eğitim ve Kaynaştırma (f=2), Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2 (f=7) derslerine ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir.

"Öğretmenlik Uygulaması dersi tartışmasız eğitim fakültesini, eğitim fakültesi yapan bir derstir. Ders anlatmayı öğrendiğimiz bir derstir. Eğitim dersi almamış öğretmenlerin ders anlatımı ile eğitim dersi almış bir öğretmenin ders anlatımı arasında çok büyük farklar vardır. Bu ders alınmadan eğitim fakültesinden mezun olunmaması gerektiğini düşünüyorum." (K1)

"Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersi kesinlikle alınması ve üzerinde durulması gereken bir ders çünkü biz öğretmeniz ve herhangi bir çocuğun hayatına olumlu anlamda dokunabilirsek ne mutlu bize." (M3)

Ayrıca öğretmen adayları Eğitim Felsefesi (f=1), Öğretim İlke ve Yöntemleri (f=2), Öğretim Teknolojileri (f=1), Türk Eğitim Tarihi (f=1), Sınıf Yönetimi (f=2), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (f=1) dersleri için önerilerde bulunmuşlardır.

"Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde yöntem ve tekniklerin bazılarına değinmiştik. Yöntem ve teknikleri sınıfta uygulama şansımız olsaydı daha işlevsel olacağını düşünmekteyim. Mesela işbirlikli öğrenmede ayrılıp birleşme tekniğini sınıfta uygulayarak yapmıştık ve çok iyi anlamıştım. Diğer yöntem ve teknikler için de böyle olmasını isterdim." (M1)

"Öğretim Teknolojileri dersini sadece matematik öğretmenliği okuyan arkadaşlarımla almak isterdim çünkü farklı programlardan arkadaşlarım benim sınıfımda daha fazla olduğu için ders sorumlusu genel olarak dersi sadece onlar varmış gibi anlatıyordu…" (M3)

*"Türk Eğitim Tarihi dersi… Tabii ki bir öğretmen adayı eğitimin tarihçesini bilmeli fakat bu dersin kapsadığı alanın çok geniş olduğunu biraz daraltılması gerektiğini düşünüyorum." (*K1)

"ÖMB derslerinin öğrenciler veya günlük yaşamda insanlarla iletişim ve ilişki becerilerinize katkısı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Matematik ve kimya öğretmeni adaylarının *"ÖMB derslerinin iletişim ve ilişki becerilerine katkısı"* temasına yönelik görüşleri sekiz kategori altında toplanmıştır. Tablo 4'te bu kategoriler ve kategorilerde yer alan kodlar, öğretmen adayları ve frekanslar verilmiştir.

Tablo 4

Tema: ÖMB Derslerinin İletişim ve İlişki Becerilerine Katkısı

Kategori	Kod	Öğretmen Adayı	f	ft	%
Sınıfta iletişim ve etkileşim	Öğrenci güvenini kazanabilme	K2	1	19	21
	Öğrenci ile etkili iletişim kurabilme	K2, K4, M2	3		
	Etkili sınıf yönetimi	K4, M2, M4	3		
	Sınıf içi sorunları çözebilme	K4	1		
	Doğru geri ileti verme	K4	1		
	Öğretmen tutumu ve davranış yönetimi	K4, M2, M3, M4	4		
	Etkili öğrenme ortamı oluşturabilme	K3, K4, M2, M4	4		
	Liderlik becerisi	M2	1		
	Zamanı etkili kullanma	M2	1		
Okul paydaşları ile iletişim ve ilişki	Öğrenci ile iletişim	K1, K2, K3, K4, K5, M1, M2, M3, M4, M5	10	20	23
	Meslektaşları ile iletişim	K1, K3	2		
	İdari personel ile iletişim	K1, K2, K3	3		
	Okul çalışanları ile iletişim	K3	1		
	Veli ile iletişim	K1, K2, K3, M4	4		
Genel iletişim becerisi	Etkili iletişim kurabilme	M2	1	8	9
	Gözlem becerisi	K1	1		
	İletişim becerisinde artma	K1, K4, K5, M1, M4, M5	6		
Öğrenci gereksinimleri ve yeteneklerine önem verme	Gelişim düzeyine uygun davranabilme	K2, K3	2	7	8
	Bireysel farklılıkları dikkate alma	K2, K3, M4	3		
	Özel gereksinimli bireyler ile iletişim kurabilme	K4, M1	2		
Meslek hayatında etik davranışlar	Etik davranışlar sergileme becerisi	K4, M1	2	2	2
İletişim ve ilişki becerilerinin gelişimine yönelik etkinlikler	Ödev yapma	M1, M3	2	8	9
	Grup çalışması	M1	1		
	Sorumluluk alma	M1, M3	2		
	Öğretmenlik uygulaması etkinlikleri	M1, M3, M4	3		
İletişim ve ilişki becerilerini geliştirmesinde etkisi olduğu düşünülen dersler	Eğitim Sosyolojisi	K3, M4	2	23	26
	Eğitim Psikolojisi	K2, K3, M4	3		
	Öğretim İlke ve Yöntemleri	K3, K4, M4	3		
	Öğretim Teknolojileri	K3	1		
	Eğitimde Ahlak ve Etik	K3, K4, M1	3		
	Sınıf Yönetimi	K2, K3, K4, M2, M4	5		
	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	K4, M1	2		
	Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2	K3, M1, M3, M4	4		
İletişim ve ilişki becerilerini geliştirmesinde etkisi olmadığı düşünülen dersler	Eğitim Felsefesi	K3	1	2	2
	Eğitimde Araştırma Yöntemleri	K3	1		

Öğretmen adayları ÖMB derslerinin iletişim ve ilişki becerilerine katkısını çoğunlukla "iletişim ve ilişki becerilerini geliştirmesinde etkisi olduğu düşünülen dersler" (%26), "okul paydaşları ile iletişim ve ilişki" (%23) ve "sınıfta iletişim ve etkileşim" (%21) üzerinden değerlendirmişlerdir.

Okul paydaşları ile iletişim ve ilişki kategorisinde "öğrenci ile iletişim" (f=10), "veli ile iletişim" (f=4) ve "idari personel ile iletişim" (f=3) kodları öne çıkarken; sınıfta iletişim ve etkileşim kategorisinde "öğretmen tutumu ve davranış yönetimi" (f=4), "etkili öğrenme ortamı oluşturabilme" (f=4), "öğrenci ile etkili iletişim kurabilme" (f=3) ve "etkili sınıf yönetimi" (f=3) kodları öne çıkmıştır.

"Meslek bilgisi dersleri, alan bilgimi aktarmamda nasıl ve ne şekilde kullanabileceğimi, hangi yönlerimi geliştirmem gerektiğini fark etmemde yardımcı oluyor... Öğrencilerimle, velilerimle nasıl, hangi biçimde iletişim kurmam gerektiğini bu dersler sayesinde öğrendim diyebilirim." (K3)

İletişim ve ilişki becerilerini geliştirmesinde etkisi olduğu düşünülen derslerin başında "Sınıf Yönetimi" (f=5) ve "Öğretmenlik Uygulaması 1ve 2" (f=4) dersleri gelmektedir.

"Sınıf Yönetimi dersi sınıfta yaşanan kargaşa, sorun anında öğrencilere nasıl tepkiler vermemiz gerektiğini, ders esnasındaki tutumlarımızın nasıl olması gerektiğini, sınıfta hangi durumlarda nasıl davranmamız gerektiğini açıklandığı için sınıfla ve öğrencilerle iletişimimi daha kolay sağlamamı sağladı." (K4)

Öğretmen adayları ÖMB derslerinin iletişim ve ilişki becerilerine katkısını "genel iletişim becerisi" (%9), "iletişim ve ilişki becerilerinin gelişimine yönelik etkinlikler" (%9), "öğrenci gereksinimleri ve yeteneklerine önem verme" (%8) ve "meslek hayatında etik davranışlar" (%2) üzerinden de değerlendirmişlerdir. Bu kategorilerde yer alan kodlar içerisinden en çok dikkat çekeni "öğretmenlik uygulaması etkinlikleri" kodu olmuştur.

"Öğretmenlik Uygulamasında ise başlı başına iletişimin bir öğesi olan öğretmen rolünü üstlendiğimizden doğrudan iletişim becerisini geliştirdiğini bu konuda eksiğimi giderdiği kanaatindeyim." (M1)

"İletişim ve ilişki becerilerini geliştirmesinde etkisi olmadığı düşünülen dersler" (%2) kategorisinin oluşmasını sağlayan K3 kodlu öğretmen adayının görüşü aşağıdaki gibidir.

"Eğitim Felsefesi dersini iletişim açısından pek pratiğe dökebileceğimi sanmıyorum..." (K3)

"ÖMB derslerinin bireylerin sahip olduğu farklılıkları anlama veya potansiyelleri keşfetme açısından katkıları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Matematik ve kimya öğretmeni adaylarının *"ÖMB derslerinin bireylerin sahip olduğu farklılıkları anlama veya potansiyelleri keşfetmesine katkısı"* temasına yöne-

lik görüşleri üç kategori altında toplanmıştır. Tablo 5'te bu kategoriler, kodlar, öğretmen adayları ve frekans bilgileri sunulmuştur.

Tablo 5

Tema: ÖMB Derslerinin Bireylerin Sahip Olduğu Farklılıkları Anlama veya Potansiyelleri Keşfetmesine Katkısı

Kategori	Kod	Öğretmen Adayı	f	f_t	%
Bireylerin sahip olduğu farklılıkları anlama	Bireysel farklılıkları belirleme	K1, K2, M3	3	19	50
	Bireysel farklılıklara göre konu içeriğinin düzenlenmesi	K1	1		
	Farklılıklara uygun materyal kullanma	K2, K4	2		
	Farklı zekâ türlerini anlayabilme	K2, K4	2		
	Farklılıklara uygun öğrenme-öğretme yaklaşımlarını kullanma	K3, K4, K5	3		
	Gelişim düzeyine göre farklılıkları belirleme	K4, M4	2		
	Farklılıklara uygun ölçme araçlarını kullanma	K4	1		
	Özel gereksinimli öğrencilerin farkında olma	K4	1		
	Bireysel farklılıklara uygun davranma	M5	1		
	RAM'a ilişkin farkındalık kazanma	K4, M1	2		
	BİLSEM'e ilişkin farkındalık kazanma	M1	1		
Bireylerin potansiyellerini keşfetme	Sosyolojik yapıya göre potansiyelleri ortaya çıkarma	K4, M4	2	3	8
	Öğretmen olarak kendini tanıma	M2	1		
Bireylerin sahip olduğu farklılıkları anlama veya potansiyelleri keşfetmesine etkisi olduğu düşünülen dersler	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	K1, K4, M1, M3	4	16	42
	Eğitim Psikolojisi	K1, K3, K4	3		
	Öğretim Teknolojileri	K2, K4	2		
	Eğitim Sosyolojisi	K4, M4	2		
	Öğretim İlke ve Yöntemleri	K4	1		
	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	K4	1		
	Eğitim Psikolojisi	M4	1		
	Okullarda Rehberlik	K5, M3	2		

Öğretmen adayları ÖMB derslerinin bireylerin sahip olduğu farklılıkları anlama veya potansiyelleri keşfetmesine katkısını çoğunlukla "bireylerin sahip olduğu farklılıkları anlama" (%50) ve "bireylerin sahip olduğu farklılıkları anlama veya potansiyelleri keşfetmesine etkisi olduğu düşünülen dersler" (%42) üzerinden değerlendirmiştir.

Bireylerin sahip olduğu farklılıkları anlama kategorisinde özellikle "bireysel farklılıkları belirleme" (f=3) ve "farklılıklara uygun öğrenme-öğretme yaklaşımlarını kullanma" (f=3) kodları ön plana çıkmıştır.

"Meslek bilgisi dersleri, mesleğimizi en doğru bir şekilde yapmak için bize yol gösterirler. Bu dersler öğrencileri farklı bakış açılarıyla görmemizi sağlar. Her öğrencinin kendine göre farklı özellikleri vardır. İşte bu özellikleri keşfetmekte bu dersler çok şey kazandırır." (K2)

Bireylerin sahip olduğu farklılıkları anlama veya potansiyelleri keşfetmesine etkisi olduğu düşünülen derslerin başında "Özel Eğitim ve Kaynaştırma" (f=4), "Eğitim Psikolojisi" (f=3), "Öğretim Teknolojileri" (f=2), "Eğitim Sosyolojisi" (f=2) ve "Okullarda Rehberlik" (f=2) dersleri gelmektedir.

"Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersinde özellikle herkesin aynı olmadığını ve farklılıklarımızın olduğunu, bu farklılıklarla nasıl başa çıkacağımızı, farklı bir öğrenciyle karşılaştığımızda onu anlayabilmeyi öğrendik ve bunlarla meslek hayatımızda uygulayabileceğimize inanmaktayım." (M3)

"Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersi sayesinde bireylerdeki farklılıkları veya potansiyellerini anlayabileceğimi düşünüyorum. Eğitim Psikolojisi sayesinde de hazırbulunuşluk durumlarına göre konuları detaylı veya olması gerektiği gibi anlatarak öğrencileri anlayabildiğimi söyleyebilirim." (K1)

"Eğitim Sosyolojisi dersi eğitimin toplumla olan ilişkisini, ailenin, sosyal çevrenin öğrencinin öğrenimi konusunda etkilerini bilmek ilerde öğrencilerimin sadece okuldaki davranışlarını değil de dışarıdaki yaşamlarını inceleme konusunda bana bir istek aşıladı." (M4)

Bireylerin potansiyellerini keşfetme kategorisinde "öğretmen olarak kendini tanıma" (f=1) ve "sosyolojik yapıya göre potansiyelleri ortaya çıkarma" (f=2) kodları yer almaktadır.

"Meslek bilgisi dersleri bireylerin kendisini tanımasıyla; kendini anlamasına, çevresini tanımasına, problemlerini çözmesine, kendisine uygun seçimler yapmasına ve kararlar verebilmesine yardımcı olur. Bu sayede sağlıklı bir benlik algısı gelişir, gerçekçi seçimler yaparlar, sosyal yönleri güçleşir ve sağlıklı bir iletişim biçimi gelişir, eğitsel anlamda başarılı olmalarına yardımcı olur ve mesleki kararlarını doğru şekilde karar vermelerini sağlar. Bu sayede bireylerin sahip olduğu gizil tüm potansiyellerini en üst düzeyde geliştirmesine yardım eder." (M2)

"Çocuğun davranışlarından nasıl bir sosyal toplumdan geldiğini kavrayıp, ona göre yaklaşarak öğrencinin potansiyelini keşfedebiliriz." (K4)

"ÖMB derslerinin eğitime bakışınız ve öğrenme-öğretme anlayışınıza katkısı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Matematik ve kimya öğretmeni adaylarının *"ÖMB derslerinin eğitime bakış ve öğrenme-öğretme anlayışına katkısı"* teması hakkındaki görüşleri üç kategori altında toplanmıştır. Tablo 6'da bu kategoriler, kodlar, öğretmen adayları ve frekanslar verilmiştir.

Tablo 6

Tema: ÖMB Derslerinin Eğitime Bakış ve Öğrenme-Öğretme Anlayışına Katkısı

Kategori	Kod	Öğretmen Adayı	f	f_t	%
Eğitime bakış	Kapsayıcı eğitim	K1	1	18	41
	Eğitimin tarihsel gelişimi	K2, K4	2		
	Eğitimin gerekliliği ve önemi	K5, M3, M4, M5	4		
	Eğitimin çok yönlülüğü	K2	1		
	Eğitim hakkı	K2, K5	2		
	Belirlenen hedeflere ulaştırma	K2	1		
	Eğitimin sürekliliği	K4	1		
	Eğitim ve toplum ilişkisi	K4, M5	2		
	Eğitim ve psikoloji ilişkisi	K4	1		
	Felsefi bakış açısı kazanma	K4, M3	2		
	Okulun yaşam içerisinde olması	M1	1		
Öğrenme-öğretme anlayışı	Teori ve uygulama tutarsızlığı	K3	1	7	16
	Bireysel farklılıklara göre öğretim	K2, M1	2		
	Farklı yöntem ve teknik kullanımının önemi	K4	1		
	Yaparak yaşayarak öğrenme	K4	1		
	Öğretmenin alan bilgisi yeterliliği	K4	1		
	Öğretmenin mesleki gelişiminde güncellik	K5	1		
Eğitime bakış ve öğrenme-öğretme anlayışına etkisi olduğu düşünülen dersler	Türk Eğitim Tarihi	K2, K4	2	19	43
	Eğitime Giriş	K4, M4	2		
	Eğitim Sosyolojisi	K4, M1	2		
	Eğitim Psikolojisi	K4, M1	2		
	Eğitim Felsefesi	K3, K4, M1	3		
	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	K4	1		
	Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2	K3	1		
	Öğretim İlke ve Yöntemleri	K4	1		
	Öğretim Teknolojileri	K4	1		
	Sınıf Yönetimi	K3, K4	2		
	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	K3, K4	2		

Öğretmen adayları ÖMB derslerinin eğitime bakış ve öğrenme-öğretme anlayışına katkısını çoğunlukla "eğitime bakış" (%41) ve "eğitime bakış ve öğrenme-öğretme anlayışına etkisi olduğu düşünülen dersler" (%43) üzerinden değerlendirmiştir.

Eğitime bakış kategorisinde yer alan kodlar arasında "eğitimin gerekliliği ve önemi" (f=4) öne çıkarken; bunu "eğitimin tarihsel gelişimi" (f=2), "eğitim hakkı" (f=2), "eğitim ve toplum ilişkisi" (f=2) ve "felsefi bakış açısı kazanma" (f=2) takip etmektedir.

"Eğitimin önemini çok çok daha iyi anladım ve çevreme de bunu kabul ettirmeye çalışıyorum. Bu nedenle eğitime bakış açım değişti fakat daha da geliştirilmesi gerektiğini düşünmeye başladım." (K5)

"Öğrencilerin hangi şartlarda olursa olsun eğitim haklarının var olduğunu ve biz öğretmenlere düşen ise o öğrencilere dokunmak, elimizden geleni yapmak ve hedeflerimize ulaşmaktır." (K2)

"Eğitimin gerçek anlamda ne olduğunu, bir eğitimcide olması gerekenleri bu dersler sayesinde daha iyi anladım. Eğitimin toplumun gelişmesi için ne derece önemli olduğunu bu dersler sayesinde tam olarak anlamış oldum." (M5)

Eğitime bakış ve öğrenme-öğretme anlayışına etkisi olduğu düşünülen derslerin başında "Eğitim Felsefesi" (f=3) ve bunu takiben "Türk Eğitim Tarihi" (f=2), "Eğitime Giriş" (f=2), "Eğitim Sosyolojisi" (f=2), "Eğitim Psikolojisi" (f=2), "Sınıf Yönetimi" (f=2) ve "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme" (f=2) gelmektedir.

"Eğitime Giriş dersi ile eğitim ve öğretim kavramlarının farklı olduğunu, eğitimin dipsiz bir kuyu olduğunun farkına vardım. Eğitim Sosyolojisi dersi ile toplumu etkileyen çok fazla bakış açısı olduğunu, bunların bazılarının benim düşünce yapımda karşılığı olduğunu bazılarını ise hiç bilmediğimin farkına vardım. Eğitim Psikolojisi dersi ile bireyin gelişimsel aşamalarının takibinin önemli olduğunu, aksaklıkların ne gibi olumsuz sonuçlar doğurduğunu, bebeklerin bile her hareketlerinin bir anlamı olduğunu öğrendim. Eğitim Felsefesi dersi ile felsefi düşüncelerin farklı durumlardan ortaya çıkıp eğitimi bile etkileyebileceğini öğrendim. Türk Eğitim Tarihi dersi ile Türk eğitim sisteminin çok eskiye dayandığını, farklılaşarak geldiğini ve en önemlisi Köy Enstitülerini; eğitimin yaşayarak öğrenilmesi gerektiğini daha net öğrendim." (K4)

Öğretmen adaylarının ÖMB derslerinin eğitime bakış ve öğrenme-öğretme anlayışına katkısına ilişkin ifadeleri "öğrenme-öğretme anlayışı" (%16) kategorisinin oluşmasını da sağlamıştır. Bu kategoride en çok tekrar eden kod "bireysel farklılıklara göre öğretim" (f=2) iken, en çarpıcı kod "teori ve uygulama tutarsızlığı" (f=1) olmuştur.

"Gerçekten öğrencilerin kendi öğrenmelerini yapılandırmalarına izin verildiğinde sürecin öğrenci lehine ilerlediğini ancak maalesef teorik ve pratik arasında fark olduğunu görmüş oldum. Bu farkı en net görebildiğim ders Öğretmenlik Uygulaması dersi idi. Sürecin Sınıf Yönetimi, Eğitim Felsefesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme derslerinde anlatıldığı gibi işleyemediğini, teorikte eğitim programının ne kadar yapılandırmacı yaklaşımla pragmatik anlayışla gerçekleşse de uygulamada halen gelenekselci olduğunu görmemi sağladı." (K3)

"ÖMB derslerinin eğitim aracılığıyla bireyin kendini gerçekleştirme ve toplumsal değişimi olanaklı kılmaya katkısı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Matematik ve kimya öğretmeni adaylarının *"ÖMB derslerinin eğitim aracılığıyla bireyin kendini gerçekleştirme ve toplumsal değişimi olanaklı kılmaya katkısı"* temasına yönelik görüşleri üç kategori altında toplanmıştır. Tablo 7'de bu kategoriler, kodlar, öğretmen adayları ile frekanslar verilmiştir.

Tablo 7

Tema: ÖMB Derslerinin Eğitim Aracılığıyla Bireyin Kendini Gerçekleştirme ve Toplumsal Değişimi Olanaklı Kılmaya Katkısı

Kategori	Kod	Öğretmen Adayı	f	f_t	%
Bireyin kendini gerçekleştirmesi	Var olan potansiyelin farkına varma ve geliştirme	K3	1	10	25
	Öz farkındalık kazanma	K3, M2, M3	3		
	Fikirlerini ifade etme ve savunma	K4	1		
	Bireysel ilgi alanını belirleme	K4	1		
	Empati becerisi kazandırma	K4	1		
	Mesleki farkındalık	M2	1		
	Araştırma becerisi kazanma	M4	1		
	Sürekli gelişim	K2	1		
Toplumsal değişimi olanaklı kılma	Bilinçli öğrenci yetiştirme	K1, K4	2	13	32,5
	Hiyerarşik gelişim	K3, K4, M4, M5	4		
	Ahlak gelişimi	K4	1		
	Özel gereksinimli bireyleri topluma kazandırma	K4	1		
	Etkili eğitim ortamlarının oluşturulması	K5	1		
	Rehberlik hizmetlerinin önemi	K5, M1, M3	3		
	Fırsat eşitliği	M5	1		
Bireyin kendini gerçekleştirme ve toplumsal değişimi olanaklı kılmaya etkisi olduğu düşünülen dersler	Eğitim Sosyolojisi	K4	1	17	42,5
	Eğitim Psikolojisi	K2, K3, K4	3		
	Eğitim Felsefesi	K4	1		
	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	K4	1		
	Eğitimde Ahlak ve Etik	K2, K4	2		
	Okullarda Rehberlik	K3, M1, M3	3		
	Eğitime Giriş	K3	1		
	Öğretim İlke ve Yöntemleri	K4	1		
	Sınıf Yönetimi	K4	1		
	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	K4	1		
	Öğretim Teknolojileri	M4	1		
	Eğitimde Araştırma Yöntemleri	M4	1		

Öğretmen adayları ÖMB derslerinin eğitim aracılığıyla bireyin kendini gerçekleştirme ve toplumsal değişimi olanaklı kılmaya katkısını "bireyin kendini gerçekleştirmesi" (%25), "toplumsal değişimi olanaklı kılma" (%32,5) ve "bireyin kendini gerçekleştirme ve toplumsal değişimi olanaklı kılmaya etkisi olduğu düşünülen dersler" (%42,5) üzerinden değerlendirmiştir.

Bireyin kendini gerçekleştirmesi kategorisinde yer alan kodlar arasında "öz farkındalık kazanma" (f=3) öne çıkmaktadır. Bu kategoride yer alan K3 kodlu öğretmen adayının ifadesi aşağıdaki gibidir:

"Eğitimin amaçlarından biri bireyin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda var olan potansiyelini ortaya çıkarmak olduğunu düşünüyorum… Amacımız bireyin ilgi ve yeteneklerini var olan potansiyelini nasıl daha ileri taşıyabileceğini, nasıl geliştirebileceğini bireye öğretmek. Balık vermeyip balık tutmayı öğretiyoruz bir nevi. Bu şekilde

de birey öz farkındalığı kazandıktan sonra kendini gerçekleştirebilme basamağındaki kapının anahtarı olarak eğitimi kullanıyor ve açıyor." (K3)

Toplumsal değişimi olanaklı kılma kategorisinde yer alan kodlar arasında "hiyerarşik gelişim" (f=4) ve "rehberlik hizmetlerinin önemi" (f=3) öne çıkmaktadır. Bu kategoride yer alan öğretmen adaylarının bazı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

"Eğitim herkese eşit fırsatlar sunarak kişilerin neler yapabileceklerini görmemize yardım eder. Toplumsal değişim için öncelikle bireyin değişmesi ve gelişmesi gerekir. Niçin eğitim toplumun en küçük yapı taşı olan bireyin düşüncelerini topluma bakışını değiştirmek için en etkili yoldur? Çünkü eğitim olmadan toplumda köklü değişiklikler meydana gelemez." (M5)

"Toplumun gelişmesi yeni kuşakların eğitilmesi ile doğru orantılı diye düşünüyorum. Toplum ve birey fizyolojik ihtiyaçlarının sağlanması sonrasında eğitimin doğru etkili olmasıyla sağlanabilir. Aynı zamanda rehberlik hizmetlerine önem verilmesi ile sağlanabilir." (K5)

Bireyin kendini gerçekleştirme ve toplumsal değişimi olanaklı kılmaya etkisi olduğu düşünülen derslerin başında "Eğitim Psikolojisi" (f=3), "Okullarda Rehberlik" (f=3) ve "Eğitimde Ahlak ve Etik" (f=2) dersleri gelmektedir.

"Eğitim Psikolojisi dersinde yaş aralıklarında hangi davranışların gözlendiğini, bireylerin neleri yapıp yapamayacağı bilgisi verilmektedir. Eğitimde Ahlak ve Etik dersinde toplum içerisinde yaşarken sahip olduğumuz haklar ve sorumluluklarımızı öğreniyoruz. Tüm bu bilgiler sahip olduklarımızı fark etmemizi ve toplumsal değişimin önünü açmamızı sağlıyor." (K2)

"Eğitimde Ahlak ve Etik dersi başlı başına bir toplumsal değişimi oluşturabilecek düzeydedir. İnsanın vicdanın ve adalet duygusunun ilk başta ailede, sonrasında eğitim kurumlarında verilmesi gerektiğini anlatan bir derstir. Bu ders kapsamında işlenen başlıklara sahip öğrenciler yetiştirildiğinde toplumsal değişim gerçekleşmiş olur. Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersi özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere ihtiyaçlarına göre eğitim verilmesi onların topluma kazandırılmasını anlatan derstir. Bunda başarılı olursak en büyük toplumsal değişimi yaşamış oluruz. Hiç kimsenin kusursuz olmadığını kavrattığımız, empatinin güçlü olduğu bir toplum inşa edilmiş olur." (K4)

Tartışma ve Sonuç

İyi bir öğretmenin kendisini mesleki ve kişisel açılardan sürekli geliştirmesinin gerektiği (Rauth ve Bowers, 1986; Seferoğlu, 2004) düşünüldüğünde ÖMB dersleri bu gelişimi sağlamada ilk adımlardan biridir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının ÖMB derslerine yönelik görüşlerinin mesleki gelişimleri açısından değerlendirmesi

amaçlanmış ve görüşleri beş tema altında incelenmiştir. ÖMB derslerinin öğretim bilgi ve becerilerine katkısı teması altında üç kategori oluşturulmuştur. Öğretim bilgisine katkısı kategorisinde öğretim programında yer alan tüm ÖMB dersleri yer almıştır. Bu derslere ilişkin ortaya çıkan kodlar ise "Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının" içerikleriyle paralellik göstermektedir (YÖK, 2018b). Böylece öğretmen adaylarında bulunması istenen bilgilerin genel olarak kazandırıldığı; öğretim programının hedeflerinden birine ulaşıldığı söylenebilir. ÖMB dersleri öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerindeki temel bilgi ve becerileri oluşturmaktadır. Öğretim bilgisine katkısı kategorisinin aksine, öğretim becerisine katkısı kategorisinde sınırlı sayıda ders (Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Felsefesi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğretim Teknolojileri, Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2) yer almıştır. Bu kategoride yer alan ÖMB dersleri ise derslerin kazanımlarına ilişkin uygulama yapma (seçilen eğitim felsefisine göre ders planı hazırlayabilme, materyal tasarlayabilme gibi) becerisi kazandırmaya yöneliktir. Öğretmen adayları ÖMB derslerini bilgi ve becerileri açısından değerlendirirken derslere ilişkin bazı görüş ve önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmen adayları Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitimde Ahlak ve Etik, Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2 gibi derslerin mesleki gelişimleri için en temel ders olduğunu ifade ederken; Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Felsefesi, Türk Eğitim Tarihi, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi gibi bazı derslerin mesleki gelişimlerine etki etmediğini belirtmişlerdir. Elde edilen bu sonuç, Akcaoglu vd.'nin (2020) güncel programda yer alan meslek bilgisi derslerinin gerekliliğini araştırdıkları çalışmada, öğretmen adaylarının en gerekli ders olarak Eğitimde Ahlak ve Etik, Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2; en az gerekli görülen meslek bilgisi dersleri olarak Eğitim Felsefesi ve Eğitim Sosyolojisi dersini belirtmeleri ile benzerlik göstermektedir. Önceki öğretim programlarına ilişkin yapılmış çalışmalarda da en etkili dersler arasında Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2, Öğretim İlke ve Yöntemleri (Süral, 2015; Şahin ve Kartal, 2013; Yavuzer, Dikici, Çalışkan ve Aytekin, 2006; Yalçın ve Şengül Avşar, 2014), etkililiğin düşük olduğu dersler arasında ise Eğitim Felsefesi ve Eğitim Sosyolojisi (Süral, 2015) derslerinin ifade edilmesi incelenen programa ilişkin görüşler ile paralellik göstermektedir. Şahin Taşkın ve Hacıömeroğlu'nun (2010) öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmada meslek bilgisi derslerinin öğrencilerin mesleğe bakış açılarını olumlu etkilediğini ve bazı öğrencilerin meslek bilgisi derslerini çok yeterli bulmadığını belirtmeleri de bu durumu destekler niteliktedir. Bu araştırmada Eğitim Psikolojisi ve Öğretim Teknolojileri derslerinin kazanımlarına ilişkin yeterli bilgi edinilemediğini savunan öğretmen adayları mevcuttur. Bu duruma, yani öğretim programında yer alan derslerin hedeflerine ulaşmasındaki aksamalara programdan kaynaklanmayan faktörlerin (dersin öğretim sorumlusu, dersin işlenişi gibi) de etkisi olabilir. Bu anlamda öğretmen adaylarına mesleki bilgi ve becerilerin kazan-

dırılmasında, mesleklerine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde ÖMB derslerinin etkili ve verimli bir şekilde işlenmesinin önemi ortaya çıkmaktadır (Yüksel, 2009). Ayrıca, Öğretim Teknolojileri dersinin program arkadaşları ile alınmasını isteme, ders kapsamında edinilen bilgi ve becerilerin alan bazında özelleştirilmesi ihtiyacını da göstermektedir. Bu durum Yıldırım'ın (2011) ÖMB'nin alan bilgisi ile bütünleştirildiğinde kuramsal bilgilerin uygulama çalışmaları ile anlamlı hale geleceğini belirtmesini destekler niteliktedir. Benzer şekilde Ünver (2021), alan bilgisi ve ÖMB dersleri arasındaki ayrımın iki gruptaki derslerde edinilen bilgiler arasında ilişkinin kurulmasını engelleyerek, bütüncül bilgiye ulaşmada güçlükler yaşanacağını, bu durumun özellikle ortaöğretim öğretmen eğitiminde yer alan bu iki gruptaki derslerde öğrenilenlerin bütünleştirilmesinde zorluklar yaratabileceğini ifade etmiştir. Öğretim İlke ve Yöntemleri ve Sınıf Yönetimi derslerinin işlenişinde derslerin kazanımlarında yer alan durumlara ilişkin uygulama yapabilmeyi veya kazanımları uygulamalar dâhilinde öğrenebilmeyi isteyen öğretmen adayları mevcuttur. Bu durum Şahin ve Kartal'ın (2013) Sınıf Yönetimi dersinin uygulama boyutunun olması gerektiğini ifade etmesi sonucu ile uyumludur. Esasen, öğretmen adayları öğretim programında yer alan ÖMB dersleri içerisinde sadece Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2 derslerinin uygulama saatinin olduğunu, diğer ÖMB derslerinin uygulama saatinin olmadığını göz ardı etmektedirler. Öğretmen adaylarının asıl talep ettikleri durum bazı ÖMB derslerine uygulama saati eklenmesidir. Bu durum, Duman'ın (2019) çalışmasında meslek bilgisi derslerine uygulama saatinin eklenmesinin gerekliliğini belirtmesi ile paralellik göstermektedir. Sönmez'in (2008) Eğitim Felsefesi dersini, öğretmen adaylarının öncelikli olarak alması bireylerin yaşantısına bir bakış açısı kazandırması bakımından önemli olduğunu belirtmesinin aksine, bu araştırmada dersin 1. sınıfta yer almamasını isteyen bir öğretmen adayı mevcuttur. Teknolojinin öneminin özellikle ön plana çıktığı günümüzde öğretmen adaylarının öğretim bilgi ve becerileri içerisinde, teknolojik araç-gereçlerin kullanımına veya öğretimine ilişkin görüşlerinin ortaya çıkmamış olması öğretim programının bu bağlamda incelenmesini de gerektirebilir. Öğretme-öğrenme ortamlarına teknoloji entegrasyonunda önemli unsurun öğretmen niteliği olduğu, öğretmen niteliğini arttırmaya yönelik mesleki gelişim etkinliklerinin teknoloji odaklı olması gerektiği (Odabaşı ve Kabakçı, 2007) dikkate alındığında, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinde teknoloji boyutu açısından eksikliklerinin olabileceği ve bunun mesleki yaşantılarını olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir.

Sosyal becerinin alt boyutlarından biri olan iletişim ve ilişki becerisi öğretmen adaylarında bulunması gereken özelliklerden biri olarak ele alınmaktadır (Yüksel, 2001). ÖMB derslerinin iletişim ve ilişki becerilerine katkısı teması altında sekiz kategori oluşturulmuştur. Oluşan kategoriler incelendiğinde öğretmen adaylarının

ÖMB dersleri aracılığıyla bu beceriye sahip olduğu söylenebilir. Özellikle öğrenci ile iletişim kurabilmenin yanı sıra okul paydaşları ile iletişimin öneminin kavratılmış olması ve hemen hemen tüm derslerin iletişim ve ilişki becerisini geliştirmeye katkısı olduğunun düşünülmesi öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinde olumlu katkısının olacağını düşündürebilir. Nitekim Özden (2003) çalışmasında öğretmenin; öğrencisiyle, meslektaşlarıyla, okul yönetimiyle, velilerle olan iletişiminin önemine değinerek, öğretmende olması gereken rollerden birinin de iletişim becerileri olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının mesleki gelişimi öğrenci öğrenmesinde önemli bir konu alanıdır (İlğan, 2013). Öğretim programlarının öğrenciler için tasarlandığı, öğretmenin ise bu programları öğrencilerin sahip olduğu özelliklere/farklılıklara göre düzenleyerek tüm öğrenciler için uyumlu hale getirmeye çalıştığı (Schiro, 2008; aktaran Ünver, 2021) düşünüldüğünde, öncellikle öğrencilerinin var olan potansiyellerinin ve bireysel farklılıklarının farkında olunmalıdır. ÖMB derslerinin bireylerin sahip olduğu farklılıkları anlama veya potansiyelleri keşfetmesine katkısı teması altında üç kategori oluşturulmuştur. Bireylerin sahip olduğu farklılıkları anlama kategorisi incelendiğinde öğretmen adayları farklılık kavramını farklı değişkenler (içerik düzenleme, gelişim düzeyi, ölçme aracı kullanma gibi) açısından ele almışlardır. Bu durum öğretmen adaylarının bireysel farklılıklar bağlamında eğitim planlaması yapabileceklerini göstermektedir. Araştırmalarda hem öğrenci-öğretmen iletişiminin güçlü kılınması hem de akademik başarının arttırılması için bireysel farklılıklara göre eğitim planlanması yapılmasının önerilmesi bu durumu destekler niteliktedir (Paksoy, 2017). Ayrıca, öğretmen adaylarının ele aldıkları değişkenler bireylerin sahip olduğu farklılıkları anlama veya potansiyelleri keşfetmesine etkisi olduğu düşünülen dersler kategorisinde yer alan ÖMB derslerinin içeriği ile uyumludur. Bu sayede de öğretim programında yer alan ÖMB derslerinin içeriklerinin bireysel farklılıkları anlama ve potansiyelleri keşfetme bağlamında öğretmen adaylarına katkı sağladığı söylenebilir.

ÖMB derslerinin eğitime bakış ve öğrenme-öğretme anlayışına katkısı teması üç kategori altında toplanmıştır. Eğitime bakış kategorisi incelendiğinde eğitim kavramı farklı boyutlarda (kapsayıcılığı, sürekliliği, çok yönlülüğü gibi) ele alınmıştır. Öğrenme-öğretme anlayışı kategorisinde bir öğretmen adayının teori ve uygulamaya ilişkin tutarsızlıktan bahsetmesi öğretim programını eleştirir niteliktedir. Ülkemizde benimsenen yapılandırmacı yaklaşımın ÖMB dersleri bağlamında uygulanamadığı eleştirilmektedir. Yürütülen araştırmalar, öğretmenlerin yapılandırmacı kuramı benimsediğini ya da kendilerinin uygulama niteliklerine sahip olduklarını düşünmelerine rağmen uygulamalarda yetersiz kalındığını göstermektedir (Damlapınar, 2008; Kurtdede Fidan ve Duman, 2014).

ÖMB derslerinin eğitim aracılığıyla bireyin kendini gerçekleştirme ve toplumsal değişimi olanaklı kılmaya katkısı teması altında üç kategori oluşturulmuştur. Toplumsal değişimi olanaklı kılma kategorisi incelendiğinde gelişimin hiyerarşik bir şekilde olacağının farkına varıldığı söylenebilir. Öğretmen adayları bireysel gelişimin toplumsal değişimi olumlu yönde etkileyeceğinin bilincine varmışlardır. Bireyin kendini gerçekleştirmesi kategorisinde öz farkındalık kazanma, bireysel ilgi alanını belirleme, sürekli gelişim gibi bireyin gelişimini ileriye taşıyabilecek düşünce yapılarına sahip olunduğunun belirtilmesi, öncelikle bireysel gelişimin sağlanacağını, bu durumun ise mesleki gelişimi olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

İlk mezunlarını 2021-2022 bahar döneminde vermiş olan "Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları"nda yer alan zorunlu ÖMB dersleri, bu çalışmada matematik ve kimya öğretmeni adayları tarafından mesleki gelişimleri açısından değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, zorunlu ÖMB dersleri genelinde bakıldığında öğretmen adayları tarafından "öğretim bilgi ve becerilerine katkısı, iletişim ve ilişki becerilerine katkısı, bireylerin sahip olduğu farklılıkları anlama veya potansiyelleri keşfetmesine katkısı, eğitime bakış ve öğrenme-öğretme anlayışına katkısı, eğitim aracılığıyla bireyin kendini gerçekleştirme ve toplumsal değişimi olanaklı kılmaya katkısı" boyutlarında mesleki gelişimlerine olan katkılar belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmaları ve nitelikli öğretmenler olmaları için öğretmen yetiştirme lisans programında ÖMB derslerine yer verilmesi gerekmekle birlikte, öğretmen adaylarının dersler bazında yaptıkları eleştiri ve öneriler değerlendirilerek, öğretmen yetiştirme lisans programlarına yönelik güncellemelerde dikkate alınmalıdır. Nitekim YÖK (2020) "yetki devri" ile programların düzenlenmesinde "yükseköğretim kurumlarının ilgili kurullarının yetkilendirilmesine karar" vermiştir.

Öneri

Bu araştırma sadece kimya ve matematik öğretmeni adayları ile yürütüldüğünden güncel programa ilişkin daha fazla bilgi edinebilmek için diğer programlardan öğretmen adayları ile benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Öğretim programı güncellemelerinde öğretmen adaylarının önerileri dikkate alınarak, ÖMB derslerine uygulama saatlerinin eklenmesi, alan ile bağlantısının sağlanması, ayrıca benzer kazanımlara sahip dersler için zorunlu ya da seçmeli olmaları değerlendirmeleri yapılabilir.

Bu araştırma son sınıf öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiş olup, öğretmen adayları almış oldukları ÖMB derslerinden bazılarının içeriğini hatırlamakta zorluk çekmişlerdir. Her ne kadar bu zorluğun giderilmesi için "Kimya Öğretmenliği/Matematik Öğretmenliği Meslek Bilgisi Dersleri ve İçerikleri" adlı dokümanlar kullanıl-

mış olsa da, sonraki araştırmalar her sınıf seviyesine odaklanarak boylamsal çalışmalar yürütülebilir.

Bu çalışmada YÖK (2018b) tarafından belirlenen ortak güncel öğretmen yetiştirme programı zorunlu ÖMB dersleri bağlamında değerlendirilmiş olup alan eğitimi ve genel kültür dersleri bağlamında da çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Akcaoğlu, M.Ö., Külekçi, E. and Mor-Dirlik, E. (2020). Teacher candidates' viewpoints regarding general competencies for teaching profession and the necessity level of teaching profession courses. *Journal of Computer and Education Research, 8*(16), 545-566. https://doi.org/10.18009/jcer.739602

Alkan, C., Kavcar, C. ve Sever, S. (1998). *Bilgi çağında eğitimde öğretmenlik mesleğinin yeniden yapılanması.* Bilgi Çağında Öğretmenlik Sempozyumu Yayını, Ankara, 9-17.

Altınkök, M. ve Eraslan, M. (2020). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin görüşleri. A. Dönger (Edt.), *Eğitim Bilimleri Teori, Güncel Araştırmalar ve Yeni Eğilimler/2* içinde (295-303). Cetinje-Montenegro: IVPE Yayınevi.

Altıntaş, G. ve Yeşiltepe, M. (2016). Karşılaştırmalı öğretmen yetiştirme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED).* Özel Sayı: 225 – 250.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 10-20. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007

Aydın, K. (2011). *Eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi ders içeriklerinin öğretmen, öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(4), 1618-1650. https://doi.org/10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.14m

Çakır, M. A. (2016). Meslek ve öğretmenlik. V. Sönmez (Edt), *Eğitim Bilimine Giriş,* içinde (233-263). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi, 162,* 136-145.

Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*(2), 207-237.

Damlapınar, G. (2008). *İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education, 57*(30), 300-314. https://doi.org/10.1177/0022487105285962

Demir, S. (2012). *Eğitim fakülteleri programı kapsamında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden "Öğretim İlke ve Yöntemleri" dersinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2014). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim, 36*(159), 96-110.

Dilshad, M. and Iqbal, H.M. (2010). Quality indicators in teacher education programmes. *Pakistan Journal of Social Sciences (PJSS), 30*(2), 401-411.

Dönmez Yapucuoğlu, M. ve Gündoğdu, K. (2020). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin program değişikliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 33-52.

Duman, S. N. (2019). *Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Duman, S. N. and Koç Erdamar, G. (2020). Evaluation of professional teaching knowledge courses. *International Journal of Progressive Education, 16*(4), 248-269. https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.268.16

Ekici, G. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları ile öğrenme biçimlerinin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 111–132.

Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* İstanbul: Epsilon Yayınları.

Gilik Güleç, D. (2012). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

Göksoy, S. (2018). Öğretmenlik mesleği. K. Kıroğlu ve C. Elma (Edt.), *Eğitime Giriş,* içinde (259-278). Ankara: Pegem Akademi.

Guskey, T. R. (1997). Research needs to link professional development and student learning. *Journal of Staff Development, 18*(2), 36-40.

Gül, İ. ve Gündüz, Y. (2020). Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin meslek dersleri ve öğretim elemanlarına ilişkin görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üni-*

versitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education], 7(1), 62-70. https://doi.org/10.21666/muefd.517529

Hacıömeroğlu, G. ve Şahin Taşkın, Ç. (2010). Fen bilgisi öğretmenliği ve ortaöğretim fen ve matematik alanları (OFMA) eğitimi bölümü öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 77-90.

Howell, J. B. and Saye, J. W. (2016). Using lesson study to develop a shared professional teaching knowledge culture among 4th grade social studies teachers. T*he Journal of Social Studies Research, 40*(1), 25-37. https://doi.org/10.1016/j.jssr.2015.03.001

İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6,* 41-56.

Kahramanoğlu, R. (2010). *Eğitim fakültelerinde okutulmakta olan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, *9*(17), 39-56.

Kiraz, E. (2002). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi mesleki gelişiminde uygulama öğretmenlerinin işlevi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1*(2), 183-196.

Kurtdede Fidan, N. ve Duman, T. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim, 39*(174), 143-159. https://doi.org/10.15390/EB.2014.2027

Küçükahmet, L. (1993). *Öğretmen yetiştirme (programları ve uygulamaları)*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası.

MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. 16 Haziran 2022 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden erişildi.

Odabaşı, H. F. ve Kabakçı, I. (2007, 12-14 Mayıs). *Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri.* Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 39-43, Bakü, Azerbaycan.

Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme.* Ankara: Pegem Yayınları.

Özer, B. ve Kahramanoğlu, R. (2011). Anadolu Öğretmen Liseleri'nde okuyan öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi dersleri hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(1), 65-87.

Özpınar, S. (2007). *Anadolu Öğretmen Liselerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile eğitim fakültelerinde okutulmakta olan öğretmenlik meslek bil-*

gisi derslerinin ilişki düzeyleri (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Paksoy, E. E. (2017). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim bağlamında öğretmen deneyimlerinin incelenmesi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Rauth, M. and Bowers, G. R. (1986). Reactions to ınduction articles. *Journal of Teacher Education, 37*(1), 38–41. https://doi.org/10.1177/002248718603700109

Reecer, M. (1995). Talking substance: Common curriculum and time together bring depth and direction to teacher discussions. *American Educator, 19*(2), 26-32.

Saye J. W., Kohlmeier, J., Brush, T., Mitchell, L. and Farmer, C. (2009). Using mentoring to develop professional teaching knowledge for problem-based historical inquiry. *Theory & Research in Social Education, 37*(1), 6-41. https://doi.org/10.1080/00933104.2009.10473386

Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimle ilgili algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20,* 117-125.

Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 58,* 40-45.

Senemoğlu, N. (2004). Sınıf öğretmeni bilgiyi aktaran kişi değil, bilgiye ulaşma yollarını öğreten kişidir. *MPM Kalkınmada Anahtar Verimlilik, 7*(81), 12-14.

Sönmez, V. (2008). *Eğitim felsefesi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Süral, S. (2015). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programındaki derslerin gerekliliği ve işe vurukluk düzeyleri hakkındaki görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 34-43.

Şahin, Ç. ve Kartal, O.Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(1), 164-190.

Şahin Taşkın, Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarının profesyonel gelişimindeki önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(2), 165-174.

Şişman, M. (2001). *Öğretmenliğe giriş.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

TEDMEM (2019). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler (TEDMEM Analiz Dizisi 6)*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Ünver, G. (2021). Program çalışmaları için öğretmen eğitimi. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 2(2), 30-55.

Wells, M. (2014). Elements of effective and sustainable professional learning. *Professional Development in Education. 40*(3), 488-504. https://doi.org/10.1080/19415257.2013.838691

Yalçın, S. ve Şengül Avşar, A. (2014). Eğitim fakültesi meslek bilgisi derslerinin sıralama yargıları kanunuyla ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 5*(2), 79-90.

Yavuzer, Y., Dikici, A., Çalışkan, M. ve Aytekin, H. (2006). Sınıf öğretmenliği mezunlarının öğretmen yetiştirme programından yararlanma düzeylerine ilişkin görüşmeleri (Niğde Üniversitesi örneği). *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 35-41.

Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 1*(1), 1-17.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publication: London.

YÖK (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982–2007). Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.

YÖK (2018a). Öğretmen yetiştirme lisans programları. 7 Mart 2022 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf adresinden erişildi.

YÖK (2018b). 10 Nisan 2022 tarihinde https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari adresinden erişildi.

YÖK (2020). 18 Haziran 2022 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx adresinden erişildi.

Yüksel, G. (2001). Öğretmenlerin sahip olmaları gereken davranış olarak sosyal beceri. *Milli Eğitim Dergisi, 150.*

Yüksel, S. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleki bilgisi derslerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42*(1), 435-455.

Zhou, G. and Kim, J. (2010). Impact of an integrated methods course on preservice teachers' perspectives of curriculum integration and faculty instructors' professional growth. *Canadian Journal of Science Mathematics and Technology Education, 10*(2), 123–138. https://doi.org/10.1080/14926151003778266

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesindeki Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Sanat Eğitiminin Gerekliliği: Eskişehir Örneği

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ali USLU[1], Kemal ULUDAĞ[2]

1 Görsel Sanatlar Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, uslual@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2227-3574.

2 Prof., Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, kemaluludag@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3507-008X.

Gönderilme Tarihi: 09.06.2022 Kabul Tarihi: 05.09.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1128285

Atıf: "Uslu, A., ve Uludağ, K. (2023). Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesindeki öğretmenlerin görüşlerine göre sanat eğitiminin gerekliliği: Eskişehir örneği. *Millî Eğitim Dergisi*, *52* (239), 1575-1598. DOI: 10.37669/milliegitim.1128285"

Öz

Osmanlıda ilk kez 18. yy.'da III. Selim döneminde başlayan sanat eğitimi, Cumhuriyet döneminde batılılaşma hareketlerinin bir sonucu olarak, dönemin ihtiyacı olan eğitim modellerinin uygulanması için çağdaş eğitim kurumlarının açılmasıyla hız kazanmıştır. Bunlar arasında yüksekokul ve fakülteler de yer almaktadır. Ülkemizde sanat eğitimi alanında batılı eğitim sistemine uygun akademik çalışmalar hızla devam ederken, lise dengi okulların eğitim müfredatında ise sanat eğitimi dersleri, ilk defa 1952 yılında seçmeli olarak yer almıştır. Sanat eğitimini tam anlamıyla lise düzeyine taşımak 1989 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı Avni Akyol tarafından İstanbul'da Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinin kurulmasıyla gerçekleşmiştir. Bauhaus okullarının felsefesi örnek alınarak oluşturulan okullar, lise düzeyinde ülkemizde karşılık bulamamıştır. Bunun en büyük göstergesi olarak ülkemizde bulunan Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerindeki sanat eğitimi derslerinin seçmeli olarak okutulması gösterilebilir. MTAL'de görev yapan öğretmenlere göre sanat eğitiminin gerekliliğine ilişkin görüşlerini saptamak için yapılan bu araştırma, online anket formunun kullanıldığı nicel bir araştırmadır. Araştırmanın temelini 2021/2022 Eğitim öğretim yılında Eskişehir'in merkez ilçesinde yer alan ve Millî Eğitim Bakanlığının 2020/2021 yılında başlatmış olduğu "1000 Okul" projesi kapsamında yer alan üç farklı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde görev yapan 169 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlere göre; sanat eğitimi alan öğrencinin özgüveni yüksek, bireysel olarak kendini ifade edebilen, toplum ile ilişki kurabilen ve problemler karşısında çözüm önerisi getiren bir gelişime sahip olacağı bu nedenle de MTAL öğrencileri için sanat eğitiminin gerekli olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *mesleki ve teknik Anadolu lisesi, sanat, sanat eğitimi, öğretmen*

The Necessity of Art Education According to the Opinions of Teachers in Vocational and Technical Anatolian High School: Eskişehir Case

Abstract

For the first time in the Ottoman Empire, in the 18th century, art education started in the III. Selim period and modern educational institutions including colleges and faculties gained signifance in order to implement the education models required by the period as a result of the westernization movements in the Republican period. While academic studies in the field of art education in accordance with the western education system continue to take place rapidly in our country, art education courses were included in the education curriculum of high school equivalent schools for the first time in 1952.Bringing art education to the high school level was realized in 1989 with the establishment of Anatolian Fine Arts High School in Istanbul by Minister of National Education Avni Akyol. The schools, which were created by taking the philosophy of the Bauhaus schools as an example, could not find a response in our country at the high school level. The best example of this can be shown as the elective teaching of art education in Vocational and Technical Anatolian High Schools in our country. This research, which was conducted to determine the opinions of the teachers working at MTAL on the necessity of arts education, is quantitative research using an online questionnaire. The research conducts a survey on 169 teachers working in MTAL in 2021/2022 which are located in the central district of Eskişehir and attended "1000 schools" project initiated by Ministry of National Education in 2020/2021. According to the teachers in the research sample it has been found that the students who receive art education will have high self-confidence, can express themselves individually, can communicate with the society and offer solutions in the face of problems and teachers think art education becomes a necessity for the students in MTAL.

Keywords: *vocational and technical Anatolian high school, art, art education, teacher*

Giriş

Sanat eğitiminin gerekliliği, ülkemizde olduğu kadar dünyada da hala gündemde olan bir konudur. Sanat eğitimi konusunun hep gündemde kalmasının temeli "sanat ve eğitim" kelimelerinden oluşan "sanat eğitimi" kavramının bir bilim dalı olarak psikoloji, estetik, sanat tarihi ve felsefe gibi diğer bilim dalları ile de yakın ilişki içerisinde olmasıdır.

Sanat kavramını ele alan birçok düşünürün, bakış açılarındaki farklılıkların bir sonucu olarak, sanat kavramına ait birçok farklı tanım ortaya çıkmıştır. Kant'a göre sanat bir "oyundur" o sanatın kaynağı olarak "iş" i görür. Öte yandan Hegel ise sanatı

"ruhun madde içindeki görünümü" olarak niteler (Türkdoğan, 1981). Edman; "sanat, hayatı anlayan zekanın ona en ilgi çekici en güzel biçimlere sokmasıdır" (Edman, 1977) diye tanımlar. İngiliz filozofu Francıs Bacon "Sanat doğaya eklenmiş insandır." ifadesini kullanırken, Fischer, "sanat, insanın sınırsız birleşme yaşantıları ve düşüncelerini paylaşma yeteneğini yansıtır" (Fischer, 2012) diye tanımlamıştır.

Sanat eğitimi kavramına ait tanımlamalar farklılık gösterse de hepsinde görülen yegâne unsur "insan" dır. Yani sanatın var olabilmesi için insanın "öz" varlığı şarttır. Türkdoğan (1981), bütün bu kavramların özeti olarak şöyle bir tanımlama yapmıştır; "Sanat; insanın duygu, düşünce ve heyecanlarına, ruhsal deneyimlerine biçim vererek başkalarına anlatabilme çabasıdır."

"Sanat ve eğitim" kavramlarının ortak paydasının insan olmasına karşın, "sanat" insanın eylemi sonucu meydana gelen bir olgu iken "eğitim" ise insanın belli bir amaç doğrultusunda yetiştirilme süreci olarak karşımıza çıkmaktadır. Yani eğitimde gerçekleşen eylem, insanın öz içselliğinde oluşmaktadır. Eğitim süreci belirli bir zaman dilimi olmaksızın her zaman ve her ortamda gerçekleşebilmektedir. En geniş anlamı ile "eğitim" toplumdaki "kültürleşme" sürecinin bir parçasıdır (Fidan, 1985). İnsandaki bu kültürleşme süreci, eğitim ve sanatın ayrılmaz iş birliğine dayanmaktadır. Bu nedenle, öznesi "insan" olan bu iki kavram birbirinden ayrı düşünülemez.

Sanat ve eğitim kavramlarının ortak paydasının insan olmasından yola çıkarak, bireyin ruhsal ve bedensel eğitiminin yanı sıra, bireyin duygu, düşünce ve olaylar karşısındaki izlenimlerini ifade edebilmesini belirli bir seviyeye çıkarmak amacıyla yapılan çalışmaların tümüne "sanat eğitimi" adı verilebilir. Sanat eğitiminin genel eğitim içinde eğitimin genel hedeflerinin davranış biçimine dönüşmesinde ve yaşamın bir parçası haline gelmesinde katkısı çok büyüktür. Çünkü eğitimin bütünleşmesinde hedef ile sonuç arasındaki bağı sanat eğitimi kurmaktadır (Telli, 1996).

Sanat eğitiminin genel amaçlarını şöyle sıralayabiliriz;

1- Görsel yolla algılamayı öğrenmek

2- Yaratıcılığı geliştirmek

3- Sanatın anlaşılmasını-paylaşılmasını sağlamak

4- Kendini ifade etme yeteneği kazandırmak

5- Endüstriye hizmet etmek

6- Yaşamı değiştirmek

7- Sanat Eğitimi yoluyla doğru görme, ayrıtının ayırdına varmayı sağlamak

8- Sanat Eğitimi duygu ve düşüncenin görselliğe dönüşmesini sağlamaktır (Çellek, 2003).

19 yy. son çeyreğinde endüstrileşmenin bir getirisi olarak endüstrideki artan üretim beraberinde ucuz, basit ve kalitesiz üretimi de ortaya çıkarmıştır. Bu niteliksiz üretime ilk tepki John Ruskin ve William Morris'ten gelmiştir. El emeğinin önemine dikkat çekmek adına Sanat ve El Sanatları hareketini başlatmışlardır (Uslu, 2016). Morris'in başlatmış olduğu bu hareketin ardından 1918 yılında Walter Adolph Georg Gropius tarafından Almanya'da kurulan Bauhaus Okulu, sadece kurulduğu dönemi etkilemekle kalmamış, sonrasında tüm dünyada aynı felsefe doğrultusunda birçok sanat okulunun açılmasına öncülük etmiştir. Bauhaus'un temel düşüncesi, endüstrinin ihtiyaçları doğrultusunda sanat ve zanaat alanlarını birleştirmek ve uygulamalı sanatlar ile güzel sanatlar arasındaki engeli ortadan kaldırarak her iki uğraş alanının karşılıklı etkileşmesine uygun bir ortam hazırlamayı amaçlamıştır (Erkmen, 2009).

Ülkemizde sanat eğitimi, 18. yy.'da III. Selim zamanında kurulan Mühendishane-i Berr-i Hümayun (Mühendis Okulu) 1793- 1795 eğitim öğretim programında resim derslerine yer verilmesiyle başlamıştır (Ünver, 2002). Bunu takip eden yıllarda birçok farklı girişim olsa da Avrupa'daki sanat eğitiminin benzeri ancak, 1883 yılında Osman Hamdi Bey'in kurduğu Sanayi-i Nefîse Mekteb-in'de verilmeye başlanmıştır. Bu okulda eğitim gören birçok sanatçı yurt dışına gönderilerek Avrupa'da eğitim almaları sağlanmıştır. Sanat eğitiminde ki bu batılılaşma hareketi Cumhuriyet dönemine kadar süregelmiştir.

Cumhuriyet dönemini ile birlikte çalışmalar hız kazanmış ve 1883 yılında kurulan Sanayi-i Nefise Mekteb-i 1927 yılında Güzel Sanatlar Akademisi adını almıştır. Bu gelişmeleri 1932 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü takip etmiş ve 1956'ya gelindiğinde Alman Prof. Adolf Schneck'in önderliğinde, Bauhaus tipi eğitim sistemini hedefleyen Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksekokulu açılmıştır. Daha sonra bu okul, 1982'de Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesine dönüştürülmüştür (Uslu, 2016).

Akademideki bu gelişmelerin yanı sıra ilköğretim ve ortaöğretimde yer alan sanat eğitimi derslerine baktığımızda, 1926 yılında ilkokul programında Resim ve Elişleri derslerine yer verilmiş olup bunu 1936 ve 1948 ilkokul programları takip etmiştir (http-1, 2022). İlköğretim, ortaöğretim ve akademik alanda sanat eğitimi dersleri yer alırken, 1952 yılına kadar Ortaöğretimin ikinci kademesi olan liselerde sanat eğitimi ile ilgili dersler müfredatta yer almamaktadır. Resim, Müzik ve Sanat Tarihi dersleri, ilk kez 1952'de Lise programına haftada iki ders saati olmak üzere seçmeli ders olarak girmiştir. Çağın gereksinimlerini karşılamak için, lise düzeyindeki resim dersi

programı 1957, 1991 ve 1998 yıllarında değiştirilmiştir. 1991 yılına kadar resim dersleri seçmeli olarak okutulurken, 1991 yılında kredili sisteme, 1998 yılında ise alan seçmeli sisteme geçilmiş ve böylece bu derslere gençlerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönelmeleri öngörülmüştür (http-1, 2022). Ayrıca Bkz; (Altuner, 2010), (Altınkurt, 2015).

Ülkemizde Cumhuriyet dönemi sonrasında batı sanat eğitimi örnek alınarak, belirtilen hedeflere uygun sanat eğitimi veren yüksekokullar ve fakülteler açılsa da sanat eğitimini lise düzeyine taşımak, 1989 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı Avni Akyol tarafından İstanbul'da Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinin kurulmasıyla gerçekleşmiştir. Bauhaus okullarının felsefesi, batıda olduğu formuyla ülkemizde karşılık bulamamış ve bunun sonucu olarak sanat ve zanaatın birleşmesi oluşmamıştır. Bunun en büyük göstergesi olarak, ülkemizdeki Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde uygulanan sanat eğitimini gösterebiliriz. Bilginin sürekli olarak güncellendiği bu çağda, bilgiye ulaşma yolları, yaratıcılığın ve yenilikçiliğin desteklenmesi, girişimciliğin geliştirilmesi, toplumsal sorunlara çözüm üretecek bireylerin yetişmesi ancak güçlü bir meslekî ve teknik eğitim sistemiyle sağlanabilir. Küreselleşen ekonominin ve bilgi çağının bir gereksinimi olarak, dünya ile birlikte ülkemizde de bireylerin bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmenin yanı sıra işgücü sektörüne aktif katılım sağlamaları adına Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi eğitiminin önemi belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Fakat ülkemizdeki Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri bilgi, beceri ve mesleki yetkinlik unsurlarına sahipken, sanat eğitimi noktasında bir ayağının eksik kaldığı yadsınamaz bir gerçektir.

Öyle ki 2020 yılında yayımlanan 2751 sayılı T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisindeki Anadolu Meslek ve Anadolu Teknik Programı haftalık ders çizelgesine ilişkin açıklamada; "Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri; ilgi, istek ve okulun imkânları doğrultusunda "Beden Eğitimi ve Spor", "Görsel Sanatlar" ve "Müzik" derslerinden sadece birini seçer" ifadesi yer almaktadır. Avrupa'da sanat ve zanaatı birleştirmek adına okullar kurulurken, ülkemizde zanaat okulu olarak adlandırabileceğimiz Mesleki ve Teknik Eğitim Liselerinde sanat eğitimi dersleri seçmeli olarak verilmektedir (Bkz. (Milli Eğitim Bakanlığı, 2020).

Mustafa Kemal Atatürk'ün onuncu yıl nutkunda söylediği "ülkemizi muasır medeniyetler seviyesinin üstüne çıkaracağız" cümlesinden hareketle milli eğitim sistemimizin genel amaçlarından biri olarak tanımlanan "Türk Milletinin bütün fertlerini beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek" (Milli Eğitim Şurası, 1975), ancak ve ancak toplumdaki eğitim unsurunun sanat eğitimi ile

desteklenmesine bağlıdır. Burada, Mesleki ve Teknik Eğitim Liselerinde verilen sanat eğitimi söz konusu olduğunda, bu konu daha da fazla önem arz etmektedir.

Sanat eğitimcisi H. Read "Sanat insanın kendi insanlığını tanımasıdır" demiştir. Yani buradan anlaşılacağı gibi sanat eğitimi ile öğrenci önce kendini tanır, içinde yaşadığı toplum ile iletişim kurar daha sonrada yaşadığı toplumda meydana gelen problemleri gören ve bu problemlere çözüm yolları üretebilen bireyler olurlar (Deren, 2015). Çağdaş bireylerin yetişmesinde sanat eğitimi önemli bir yer tutmaktadır.

Özsoy'dan aktaran Yazar vd. göre; "Sanat eğitimin gerekliliğine dair tüm geçerli sebeplere rağmen ülkemizde ilk ve orta öğretim kurumlarında henüz sanat eğitiminin gerekliliğine inanmayanlar tarafından hazırlanan eğitim programları uygulanmaktadır." (Yazar, Aslan ve Şener, 2014). Bu nedenle öğrencilerin sosyal, psikolojik ve akademik gelişimlerini en yakından gözlemleme imkanına sahip olan kişiler olması dolayısıyla, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerimizin sanat eğitiminin gerekliliği konusundaki görüşleri yapılan anket çalışmasıyla tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile Eskişehir ilinde belirlenen üç farklı Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlere göre Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde sanat eğitiminin gerekliliği hakkındaki görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu çalışma ile yapılan araştırma neticesinde elde edilen veriler ışığında ortaya konan sonuçların Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Önemi

Geleceğin teminatı olan gençlerimizi, bedeni, zihnî, ahlâkî, manevî, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden geliştirmek, çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlamak, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi kazandırmak, bilgi ve becerilerini kullanarak sorunları çözebilme yeteneğini geliştirmek ve teknolojiden yararlanarak nitelikli eğitim verilmesi, Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğindeki ortaöğretim kurumlarının amaçları arasında yer almaktadır (Resmi Gazete, 2013).

Bu çerçevede, sanat eğitimi toplumsal problemlere karşı çözüm geliştiren, amaca uygun değerler üreten, yeni sanatsal formların ve yaratıcı düşüncelerin ortaya çıkmasına olanak tanımaktadır. Olaylar arasındaki ilişkileri görmek, algılamak, sorgulamak ve yeniden şekillendirmek ancak sanat eğitimiyle mümkün olabilir. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde sanat eğitiminin gerekliliği hakkında bilgi sahibi olmak

yukarıda açıklanan Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumlar yönetmeliğindeki amaçların gerçekleşmesi hususunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu nedenle, ülkemizdeki Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde uygulanan öğretim programının eksik yönlerini gidermek adına yeni stratejiler geliştirmek, uygulamalı sanatlar ile güzel sanatların karşılıklı etkileşmesine uygun bir ortam hazırlaması ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği amaçların gerçekleştirilmesi açısından büyük bir önem arz etmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma; Eskişehir ilinde seçilen üç Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde sanat eğitiminin gerekliliğine ilişkin görüşlerini saptamak için hazırlanmış online anket formunun kullanıldığı nicel bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın temelini 2021/2022 Eğitim öğretim yılında Eskişehir'in merkez ilçesinde yer alan ve Millî Eğitim Bakanlığının 2020/2021 yılında başlatmış olduğu "1000 Okul" projesi kapsamında yer alan üç farklı Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan 169 öğretmen oluşturmaktadır.

Verilerin Toplaması

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak online anket tekniği kullanılmıştır. Hazırlanan anket çalışması için Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 65501 protokol numarası ile 07.06.2021 tarihinde onay alınmıştır. Alınan etik kurul onayı doğrultusunda Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne müracaat edilerek 26.07.2021 tarihli ve E-88074293-605.01-28487862 sayı araştırma izni alınmıştır. Araştırma için hazırlanan anket maddelerinin 4'ü kişisel bilgileri, 10'u sanat eğitiminin öğrenci üzerindeki etkilerini, 6'sı mevcut sanatsal etkinliklerin durum tespitini, 1'i sanat eğitimini artırmak için alınabilecek tedbirleri ve son madde ise öğrencilerin sanat eğitimine yeterli ilgiyi göstermemelerinin nedenlerini içermektedir. Toplamda 22 maddelik hazırlanan anket çalışması, Eskişehir'in merkez ilçesinde bulunan üç farklı Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan 169 öğretmene uygulanmıştır. Yapılan çalışma neticesinde ulaşılan istatistiksel verilerin sonucu bulgular bölümünde işlenmiş ve yorumlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan anket çalışmasının sonucunda elde edilen verilerin, frekans değeri (f) ve yüzde değeri ise (%) ifadesi ile tabloda gösterilmiştir. Betimsel yöntemle elde edilen bulgular doğrultusunda anket sonucunda çeşitli öneriler getirilmiştir.

Bulgular ve Veri Analizi

Bu bölümde, belirlenen okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri sonucunda elde edilen veriler ortaya konulmuş ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Okul adları kısaltılarak ŞMT MTAL, HET MTAL ve ŞİK MTAL olarak kodlanmıştır.

Bulgular

Tablo 1

Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyetiniz	(f)	%
Kadın	105	62,1
Erkek	64	37,9
Toplam	169	100

Tablo 1'e göre ankete katılan öğretmenlerin %62,1'i kadın ve %37,9'u erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 2

Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumlara Göre Dağılımları

Çalıştığınız Kurum	(f)	%
ŞMT MTAL	77	45,6
HET MTAL	57	33,7
ŞİK MTAL	35	20,7

Tablo 2'ye göre ankete katılan öğretmenlerin %45,6'sı ŞMT MTAL, %33,7'si HET MTAL ve %20,7'si ise ŞİK MTAL'de görev yapmaktadır.

Tablo 3

Öğretmenlerin Öğrenim Durum Dağılımı

Öğrenim Durumunuz	(f)	%
Lisans	131	77,5
Yüksek Lisans	38	22,5
Doktora	-	-

Tablo 3'e göre ankete katılan öğretmenlerin %77,5'i lisans, %22,5'i ise yüksek lisans düzeyinde öğrenim görmüşlerdir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Meslekte Çalışma Sürelerinin Dağılımı

Mesleki Çalışma Kıdeminiz	(f)	%
0-5 yıl	19	11,2
6-10 yıl	35	20,7
11-15 yıl	27	16
16-20 yıl	32	18,9
21 yıl ve üzeri	56	33,1

Tablo 4 incelendiğinde, ankete katılan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinin %11,2'sinin 0-5 yıl, %20,7'sinin 6-10 yıl, %16'sının 11-15 yıl, %18,9'nun 16-20 yıl ve %33,1'nin ise 21 yıl ve üzeri bu meslekte çalıştıkları anlaşılmaktadır. Ankete katılan öğretmenlerin %88,8'nin meslekte 5 yıldan daha uzun süredir görev yaptıkları görülmektedir.

Tablo 5

Öğretmenlerin "Sanat Eğitimi, Öğrencilerin Sanat Kültürü ve Birikimine Sahip Olmalarını Sağlayacaktır" Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Sanat eğitimi, öğrencilerin sanat kültürü ve birikimine sahip olmalarını sağlayacaktır	(f)	%
Tamamen	55	32,5
Büyük Ölçüde	81	47,9
Kısmen	30	17,8
Çok Az	2	1,2
Hiç	1	0,6

Tablo 5'e göre; "Sanat eğitimi, öğrencilerin sanat kültürü ve birikimine sahip olmalarını sağlayacaktır?" sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, ankete katılan öğretmenlerin %32,5'inin bu görüşe tamamen katıldıkları, %47,9'nun büyük ölçüde, %17,8'inin kısmen, %1,2'sinin çok az ve %0,6'sının ise hiç katılmadıkları görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda öğretmenlerin %65,7'si sanat eğitiminin, MTAL'si öğrencilerinin sanat kültürü ve birikimine sahip olmalarına katkı sağlayacağı görüşünde oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin "Sanat Eğitimi, Öğrencilerin Bireysel ve Toplumsal İlişkilerini Geliştirecektir" Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Sanat eğitimi, öğrencilerin bireysel ve toplumsal ilişkilerini geliştirecektir	(f)	%
Tamamen	64	37,9
Büyük Ölçüde	74	43,8
Kısmen	28	16,6
Çok Az	2	1,2
Hiç	1	0,6

Tablo 6'ya göre; "Sanat eğitimi, öğrencilerin bireysel ve toplumsal ilişkilerini geliştirecektir." sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, ankete katılan öğretmenlerin %37,9'nun bu görüşe tamamen katıldıkları, %43,8'inin büyük ölçüde, %16,6'sının kısmen, %1,2'sinin çok az ve %0,6'sının ise hiç katılmadıkları görülmüştür. Verilen yanıtlar doğrultusunda öğretmenlerin %81,7'sinin sanat eğitiminin, öğrencilerdeki bireysel ve toplumsal ilişkileri geliştireceğini düşündükleri görülmektedir.

Tablo 7

Öğretmenlerin "Sanat Eğitimi, Öğrencilerin Sanatsal Gelişimlerine Katkıda Bulunacaktır" Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Sanat eğitimi, öğrencilerin sanatsal gelişimlerine katkıda bulunacaktır	(f)	%
Tamamen	69	40,8
Büyük Ölçüde	71	42
Kısmen	26	15,4
Çok Az	2	1,2
Hiç	1	0,6

Tablo 7'ya göre; "Sanat eğitimi, öğrencilerin sanatsal gelişimlerine katkıda bulunacaktır." sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, ankete katılan öğretmenlerin %40,8'inin bu görüşe tamamen katıldıkları, %42'si büyük ölçüde, %15,4'ünün kısmen, %1,2'sinin çok az ve %0,6'sının ise hiç katılmadıkları görülmüştür. Verilen yanıtlar doğrultusunda öğretmenlerin %82,8'sinin sanat eğitiminin, öğrencilerin sanatsal gelişimine katkıda bulunacağını düşünmektedirler.

Tablo 8

Öğretmenlerin "Sanat Eğitimi, Öğrencilerin Kişilik ve Özgüven Gelişimine Katkı Sağlayacaktır" Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Sanat eğitimi, öğrencilerin kişilik ve özgüven gelişimine katkı sağlayacaktır	(f)	%
Tamamen	72	42,6
Büyük Ölçüde	66	39,1
Kısmen	28	16,6
Çok Az	2	1,2
Hiç	1	0,6

Tablo 8'e göre; "Sanat eğitimi, öğrencilerin kişilik ve özgüven gelişimine katkı sağlayacaktır." sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, ankete katılan öğretmenlerin %42,6'sının bu görüşe tamamen katıldıkları, %39,1'inin büyük ölçüde, %16,6'sının kısmen, %1,2'sinin çok az ve bu görüşe hiç katılmayanların oranının %0,6 olduğu görülmektedir. Buna göre ankete katılan öğretmenlerin %81,7'si sanat eğitiminin, öğrencilerin kişilik ve özgüven gelişimine katkı sağlayacağı görüşünde oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin "Sanat Eğitimi, Öğrencilerin Estetik Yönünü Geliştirecektir" Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Sanat eğitimi, öğrencilerin estetik yönünü geliştirecektir.	(f)	%
Tamamen	65	37,9
Büyük Ölçüde	83	49,1
Kısmen	21	12,4
Çok Az	1	0,6
Hiç	-	-

Tablo 9'a göre; "Sanat eğitimi, öğrencilerin estetik yönünü geliştirecektir**.**" sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, ankete katılan öğretmenlerin %37,9'unun bu gö-

rüşe tamamen katıldıkları, %49,1'inin büyük ölçüde, %12,4'ünün kısmen, %0,6'sinin çok az ve bu görüşe hiç katılmayan öğretmenin olmadığı görülmüştür. Ankete katılan öğretmenlerin %87'sinin görüşleri sanat eğitiminin, öğrencilerin estetik yönünü geliştireceği yönündedir.

Tablo 10

Öğretmenlerin "Sanat Eğitimi, Öğrencilerin Okula Karşı Aidiyet Duygusunu Güçlendirecektir." Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Sanat eğitimi, öğrencilerin okula karşı aidiyet duygusunu güçlendirecektir.	(f)	%
Tamamen	51	30,2
Büyük Ölçüde	65	38,5
Kısmen	47	27,8
Çok Az	4	2,4
Hiç	2	1,2

Tablo 10'a göre; "Sanat eğitimi, öğrencilerin okula karşı aidiyet duygusunu güçlendirecektir**.**" sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, ankete katılan öğretmenlerin %30,2'sinin bu görüşe tamamen katıldıkları, %38,5'inin büyük ölçüde, %27,8'inin kısmen, %2,4'ünün çok az ve %1,2'sinin ise hiç katılmadıkları görülmüştür. Buna göre; ankete katılan öğretmenlerin %68,7'sinin görüşü sanat eğitiminin, öğrencilerin okula karşı aidiyet duygusunu güçlendireceği yönündedir.

Tablo 11

Öğretmenlerin "Öğrenciler Konser, Tiyatro, Resim Sergisi, Fotoğraf vb. Etkinliklere Katılımda İstekli mi?" Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Öğrenciler konser, tiyatro, resim sergisi, fotoğraf vb. etkinliklere katılımda istekli mi?	(f)	%
Tamamen	17	10,1
Büyük Ölçüde	62	36,7
Kısmen	57	33,7
Çok Az	31	18,3
Hiç	2	1,2

Tablo 11'de, "Öğrenciler konser, tiyatro, resim sergisi, fotoğraf vb. etkinliklere katılımda istekli mi?" sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, ankete katılan öğretmenlerin %10,1'nun bu görüşe tamamen katıldığı, %36,7'sinin büyük ölçüde, %33,7'sinin kısmen, %18,3'ünün çok az ve %1,2'sinin ise bu görüşe hiç katılma-

dıkları görülmüştür. Ankete katılan öğretmenlerin %53,2'inde, öğrencilerin okulda gerçekleştirilen etkinliklere katılmakta istekli olmadığı düşüncesinin hâkim olduğu görülmektedir.

Tablo 12

Öğretmenlerin "Öğrenciler Ders Dışındaki Sanatsal Etkinliklere Katılım Sağlamada İstekli mi?" Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Öğrenciler ders dışındaki sanatsal etkinliklere katılım sağlamada istekli mi?	(f)	%
Tamamen	20	11,8
Büyük Ölçüde	54	32
Kısmen	64	37,9
Çok Az	29	17,2
Hiç	2	1,2

Tablo 12'de, "Öğrenciler ders dışındaki sanatsal etkinliklere katılmada istekli mi?" sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, ankete katılan öğretmenlerin %11,8'inin bu görüşe tamamen katıldıkları, %32'sinin büyük ölçüde, %37,9'unun kısmen, %17,2'sinin çok az ve %1,2'sinin ise bu görüşe hiç katılmadıkları görülmüştür. Ankete katılan öğretmenlerin %56,3'ü, öğrencilerin ders dışındaki etkinliklere katılım sağlamada istekli olmadıklarını belirtmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin "Okul İdarecileri Sanatsal Etkinliklerde İhtiyaç Duyulan Araç-Gereç Konusunda Size Destek Oluyor mu?" Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Okul idarecileri sanatsal etkinliklerde ihtiyaç duyulan araç-gereç konusunda size destek oluyor mu?	(f)	%
Tamamen	43	25,4
Büyük Ölçüde	60	35,5
Kısmen	50	29,6
Çok Az	13	7,7
Hiç	3	1,8

Tablo 13'te, "Okul idarecileri sanatsal etkinliklerde ihtiyaç duyulan araç-gereç konusunda size destek oluyor mu?" sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, ankete katılan öğretmenlerin %25,14'ünün bu görüşe tamamen katıldıkları, %35,5'inin büyük ölçüde, %29,6'sının kısmen, %7,7'sinin çok az ve %1,8'sinin ise hiç katılmadıkları görülmüştür. Ankete katılan öğretmenlerin %60,9'u, sanatsal etkinliklerde

ihtiyaç duydukları araç-gereç konusunda okul idarecileri tarafından desteklendiklerini belirtmiştir.

Tablo 14

Öğretmenlerin "İl ve İlçe Genelindeki Sanatla İlgili Seminer, Konferans, Sergi, Workshop vb. Etkinliklere Katılımınız İçin Sizi Teşvik Ediyor mu?" Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

İl ve ilçe genelindeki sanatla ilgili seminer, konferans, sergi, workshop vb. etkinliklere katılımınız için sizi teşvik ediyor mu?	(f)	%
Tamamen	32	18,9
Büyük Ölçüde	67	39,6
Kısmen	52	30,8
Çok Az	10	5,9
Hiç	8	4,7

Tablo 14'te "İl ve ilçe genelindeki sanatla ilgili seminer, konferans, sergi, workshop vb. etkinliklere katılımınız için sizi teşvik ediyor mu?" sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, ankete katılan öğretmenlerin %18,9'unun bu görüşe tamamen katıldıkları, %39,6'ünün büyük ölçüde, %30,8'inin kısmen, %5,9'unun çok az ve %4,7'sinin ise bu görüşe hiç katılmadıkları görülmüştür. Ankete katılan öğretmenlerin %58,5'nin il ve ilçe genelindeki sanatla ilgili seminer, konferans, sergi, workshop vb. etkinliklere katılımları için teşvik edildikleri görülmektedir.

Tablo 15

Öğretmenlerin "Öğrencilere Ders Dışı Yapılan Sanatsal Etkinlikler İçin Başarı (Onur Belgesi) Belgesi Veriliyor mu?" Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Öğrencilere ders dışı yapılan sanatsal etkinlikler için başarı (Onur Belgesi) belgesi veriliyor mu?	(f)	%
Tamamen	56	33,1
Büyük Ölçüde	80	47,3
Kısmen	25	14,8
Çok Az	6	3,6
Hiç	2	1,2

Tablo 15'te "Öğrencilere ders dışı yapılan sanatsal etkinlikler için başarı (Onur Belgesi) belgesi veriliyor mu?" sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, ankete katılan öğretmenlerin %33,1'inin bu görüşe tamamen katıldıkları, %47,3'ünün büyük

ölçüde, %14,8'inin kısmen, %3,6'sının çok az ve %1,2'sinin ise bu görüşe hiç katılmadıkları görülmüştür. Ankete katılan öğretmenlerin %80,4'ü öğrencilere ders dışında yapılan sanatsal etkinlikler için, başarı (Onur Belgesi) belgesi verildiğini ifade etmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin "Sanat Eğitiminin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencileri İçin Gerekli Olduğunu Düşünüyor musunuz?" Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Sanat eğitiminin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri için gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?	(f)	%
Tamamen	82	48,5
Büyük Ölçüde	56	33,1
Kısmen	26	15,4
Çok Az	4	2,4
Hiç	1	0,6

Tablo 16'da "Sanat eğitiminin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri için gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, ankete katılan öğretmenlerin %48,3'ünün bu görüşe tamamen katıldıkları, %31,1'inin büyük ölçüde, %15,4'ünün kısmen, %7,5'inin çok az ve %1,5'inin ise bu görüşe hiç katılmadıkları görülmüştür. Ankete katılan öğretmenlerin %79,4'ü, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri için sanat eğitiminin büyük ölçüde gerekli olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 17

Öğretmenlerin "İl ve İlçe Genelinde Yaptığınız Sanatsal Etkinliklerde Okul İdarecilerden Destek/ Teşvik Görüyor musunuz?" Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

İl ve ilçe genelinde yaptığınız sanatsal etkinliklerde okul idarecilerden destek/ teşvik görüyor musunuz?	(f)	%
Tamamen	51	30,2
Büyük Ölçüde	74	43,8
Kısmen	37	21,9
Çok Az	6	3,6
Hiç	1	0,6

Tablo 17'de "İl ve ilçe genelinde yaptığınız sanatsal etkinliklerde okul idarecilerden destek/ teşvik görüyor musunuz?" sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, ankete katılan öğretmenlerin %30,2'sinin bu görüşe tamamen katıldıkları, %43,8'i büyük

ölçüde, %21,9'unun kısmen, %3,6'sının çok az ve %0,6'sının ise hiç katılmadıkları görülmüştür. Ankete katılan öğretmenlerin %74'nün çalıştıkları kurumdaki idareciler tarafından sanatsal etkinliklerde destek ve teşvik gördüğü tespit edilmiştir.

Tablo 18

Öğretmenlerin "Okulunuzda Sanatsal Etkinlikler Düzenleniyor mu?" Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Okulunuzda sanatsal etkinlikler düzenleniyor mu?	(f)	%
Tamamen	15	8,9
Büyük Ölçüde	58	34,3
Kısmen	79	46,7
Çok Az	16	9,5
Hiç	1	0,6

Tablo 18'de "Okulunuzda sanatsal etkinlikler düzenleniyor mu?" sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, ankete katılan öğretmenlerin %8,9'unun bu görüşe tamamen katıldıkları, %34,3'ünün büyük ölçüde, %46,7'sinin kısmen, %9,5'sinin çok az ve %0,6'sının ise bu görüşe hiç katılmadıkları görülmüştür. Elde edilen veriler doğrultusunda ankete katılan öğretmenlerin %56,8'i çalıştıkları kurumda, kısmen ve çok az sanatsal etkinlik düzenlendiğini ifade etmiştir.

Tablo 19

Öğretmenlerin "Okulunuzda Ne Tür Sanatsal Etkinlikler Düzenleniyor?" Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Okulunuzda ne tür sanatsal etkinlikler düzenleniyor?	(f)	%
Sergi	108	63,9
Konser	18	10,7
Söyleşi	9	5,3
Konferans	33	19,5
Çalıştay	1	0,6

Tablo 19'da "Okulunuzda ne tür sanatsal etkinlikler düzenleniyor?" sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, ankete katılan öğretmenlerin %63,9'unun sergi, %10,7'sinin konser, %5,3'ünün söyleşi, %19,5'inin konferans ve %0,6'sının ise çalıştay yanıtını verdiği görülmüştür. Ankete katılan öğretmenlerin %63,9'u, çalıştıkları kurumlarda düzenlenen sanatsal etkinliğin sergi olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 20

Öğretmenlerin "Okulunuzda Sanat Derslerinin Hangileri İçin Çalışma Alanı Bulunmaktadır?" Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Okulunuzda sanat derslerinin hangileri için çalışma alanı bulunmaktadır?	(f)	%
Resim	99	58,6
Edebiyat	30	17,8
Müzik	26	15,4
Seramik	-	-
Hepsi	14	8,3

Tablo 20'de "Okulunuzda sanat derslerinin hangileri için çalışma alanı bulunmaktadır?" sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, ankete katılan öğretmenlerin %58,6'sının resim, %17,8'inin edebiyat, %15,4'ünün müzik ve %8,3'ü ankette yer alan tüm sanat dersleri için çalışma alanı bulunduğunu ifade etmiştir. Ankete katılan öğretmenlerin %58,6'sının çalıştıkları kurumlarda resim çalışma alanına sahip oldukları görülmüştür.

Tablo 21

Öğretmenlerin "Okulunuzda Sanat Eğitimini Artırmak İçin Neler Yapılabilir?" Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Okulunuzda sanat eğitimini artırmak için neler yapılabilir?	(f)	%
Okullarda sanat atölyeleri kurulmalı	138	81,7
Sanat atölyelerinin fiziki durumu ve araç gereç eksikleri giderilmeli	123	72,8
Öğrencilerin ilgilerini çekecek yöntemlerle müzik ve resim dersi işlenmeli	119	70,4
Öğrencilerin yeteneği açığa çıkarılmalı, kendilerine olan özgüvenleri sağlanmalı	139	82,2
Sanat eğitimi için müzik ve resim dersinin saati artırılmalı	84	49,7
Sanatsal dinletiler yapılmalı	100	59,2
Sanat yarışmaları düzenlenmeli	101	59,8
Veliler sanat eğitimi hakkında bilinçlendirilmeli	82	48,5
Okullarda tiyatro, koro, orkestra, çalgı gibi topluluklar oluşturulmalı	131	77,5
Öğretmenler için sanat ile ilgili seminerler verilmeli	91	53,8
Müzik ve Resim ders kitapları düzenlenmeli	66	39,1
Sanat dersleri seçmeli olmalı	66	39,1
Okul yöneticileri sanat dersleri ile ilgili öğretmeni desteklemeli, öğrencileri teşvik etmeli.	102	60,4

Tablo 21'de "Okulunuzda sanat eğitimini artırmak için neler yapılabilir?" sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, ankete katılan öğretmenlerin %81,7'si okullarda sanat atölyelerinin kurulmasının, %72,8'i sanat atölyelerinin fiziki durumu ve araç gereç eksiklerinin giderilmesinin, %70,4'ü müzik ve resim derslerinin öğrencilerinin ilgisinin çekecek yöntemlerle işlenmesini, %82,2'si öğrencinin sahip olduğu yeteneğin açığa çıkarılmasının ve kendine olan özgüvenin artırılmasının, %49,7' si sanat eğitimi için müzik ve resim derslerinin haftalık müfredatta yer alan ders saatinin artırılmasının, %59,2'si sanatsal dinletiler yapılmasının, %59,8'i sanat yarışmaları düzenlenmesinin, %48,5'i velilerin sanat eğitimi hakkında bilinçlendirilmesinin, %77,5'i okullarda tiyatro, koro, orkestra, çalgı gibi topluluklar oluşturulmasının, %53,8'i öğretmenler için sanatla ilgili seminerler verilmesinin, %39,1'i müzik ve resim ders kitaplarının yeniden düzenlenmesinin, %39,1'i sanat derslerinin seçmeli olmasının, %60,4'ü okul yöneticilerinin sanat dersleri ile ilgili öğretmenleri desteklemesini ve öğrencileri teşvik etmesinin, %69,82'i ise sanatsal kurumlara geziler düzenlenmesinin gerekli olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 22

Öğretmenlerin "Öğrencilerinizin Sanat Eğitimi Verilen Derslere Karşı Yeterince İlgi Göstermiyorsa Nedenleri Sizce Neler Olabilir?" Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Öğrencilerinizin sanat eğitimi verilen derslere karşı yeterince ilgi göstermiyorsa nedenleri sizce neler olabilir?	(f)	%
Yerleştirme sınavlarında sanat dersleri ile ilgili soru olmaması	65	38,5
Ailelerde sanata karşı ilgisiz tutum	121	71,6
Öğrencilerin sanatı gereksiz bir uğraş olarak görmesi	105	62,1
Sanat dersleri ile ilgili gerekli yönlendirmelerin olmayışı	114	67,5
Sanat eğitimi verilen derslerin haftada bir saat olması	80	47,3
Sanat eğitiminin öğrencilere zor gelmesi	40	23,7
Öğrencilerin okula karşı ilgisiz olması	98	58
Sanat atölyelerinin olmaması	117	69,2
Sınıfların çok kalabalık olması	72	42,6
Müfredatta sıkıntıların olması	70	41,4
Öğrencilerin sanat derslerini yetenek ile ilişkilendirmesi	79	46,7
Okullarda gerekli donanım, araç-gereç vb. bulunmaması	94	55,6
Dersin notla ilişkilendirilmesi	70	41,4
Öğrencinin öğretmenini sevmemesi	16	9,5

Diğer ders yüklerinin sanat derslerinden fazla olması	85	50,3
İlgi ve yeteneğe göre ders seçiminin olmaması	100	59,2
Eğitim sisteminde yapılan sık değişmeler	83	49,1
Okul yönetiminin derslere karşı tutumu	26	15,4
Öğrencilerin alan öğretmeni ile geç tanışması	28	16,6
Öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel durumlarının yetersizliği	123	72,8
Bazı öğrenciler derse ilgiliyken, bazılarının derse ilgisiz olması	80	47,3

Tablo 22'de "Öğrencileriniz sanat eğitimi verilen derslere karşı yeterince ilgi göstermiyorsa nedenleri sizce neler olabilir?" sorusuna araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin; %38,5'i yerleştirme sınavlarında sanat dersleri ile ilgili soru olmamasını, %71,6'sı ailelerde sanata karşı ilgisiz tutum olduğunu, %62,1'i öğrencilerin sanatı gereksiz bir uğraş olarak görmesini, %67,5'i sanat dersleri ile ilgili gerekli yönlendirmelerin olmamasını, %47,3'ü sanat eğitimi verilen derslerin haftada bir saat olmasını, %23,7'si sanat eğitiminin öğrencilere zor gelmesini, %58'i öğrencilerin okula karşı ilgisiz olmasını, %69,2'si sanat atölyelerinin olmamasını, %42,6'sı sınıfların çok kalabalık olmasını, %41,4'ü müfredatta sıkıntıların olmasını, %46,7'si öğrencilerin sanat derslerini yetenek ile ilişkilendirmesini, %55,6'ı okullarda gerekli donanım, araç-gereç vb. bulunmamasını, %41,4'ü dersin notla ilişkilendirilmesini, %9,5'i öğrencinin öğretmenini sevmemesini, %50,3'ü diğer ders yüklerinin sanat derslerinden fazla olmasını, %59,2'si ilgi ve yeteneğe göre ders seçiminin olmamasını, %49,1'i eğitim sisteminde yapılan sık değişmeleri, %15,4'ü okul yönetiminin derslere karşı tutumunu, %16,6'sı öğrencilerin alan öğretmeni ile geç tanışmasını, %72,8'i öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel durumlarının yetersizliğini, %47,3'ü bazı öğrenciler derse ilgiliyken, bazılarının ise derse karşı ilgisiz tutum içerisinde olduğunu ifade etmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin sanat eğitiminin gerekliliği hakkındaki görüşleri tespit edilerek, elde edilen veriler ışığında Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin eğitim programına katkı sunmak amaçlanmıştır.

Araştırma verileri doğrultusunda örneklem grubundaki Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinin; %62,1'nin kadın ve %37,9'nun erkek öğretmelerden oluştuğu, %45,6'sının ŞMT MTAL'de, %33,7'sinin HET MTAL'de ve %20,7'sinin ŞİK MTAL'de görev yaptığı, öğretmenlerin %77,5'nin lisans düzeyi ve %22'sinin ise yüksek lisans düzeyinde eğitim aldığı, %11,2'sinin 0-5 yıl, %20,7'sinin 6-10 yıl,

%16'sının 11-15 yıl, %18,9'nun 16-20 yıl ve %33,1'nin ise 21 yıl ve üzeri bu meslekte çalıştıkları tespit edilmiştir.

Araştırma verileri doğrultusunda örneklem grubundaki Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerine göre; % 80,4'ü sanat eğitiminin, öğrencilerin sanat kültürü ve birikimine sahip olmalarına katkı sağlayacağını, %81,7'si sanat eğitiminin öğrencilerdeki bireysel ve toplumsal ilişkileri geliştireceğini, %82,8'si sanat eğitiminin öğrencilerin sanatsal gelişimine katkıda bulunacağını, %81,7'si sanat eğitiminin öğrencilerin kişilik ve özgüven gelişimine katkı sağlayacağını, %87'si sanat eğitiminin öğrencilerin estetik yönünü geliştireceğini, %68,7'si sanat eğitiminin öğrencilerin okula karşı aidiyet duygusunu güçlendireceği, %53,2'si öğrencilerin okulda gerçekleştirilen etkinliklere katılımda istekli olmadıklarını, %56,3'ü öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılmakta istekli olmadıklarını, %60,9'u okul idarecilerinin sanatsal etkinliklerde ihtiyaç duydukları araç-gereç konusunda destek olduklarını, %58,5'i il ve ilçe genelindeki sanatla ilgili seminer, konferans, sergi, workshop vb. etkinliklere katılımları için teşvik edildiklerini, %80,4'ü ise öğrencilere ders dışı yapılan sanatsal etkinlikler için başarı (Onur Belgesi) belgesi verildiği görüşünü paylaşmıştır. Genel olarak baktığımızda örneklem grubundaki öğretmenlerimiz, sanat eğitiminin öğrencilerin bireysel ve toplumsal ilişkilerini geliştireceği ve bununla birlikte sanatsal, kültürel ve bireysel gelişimlerine de olumlu yönde etki yapacağı düşüncesindedir.

Araştırma verileri doğrultusunda örneklem grubundaki Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerine göre; %79,4'nün Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri için sanat eğitiminin büyük ölçüde gerekli olduğunu, %74'nün çalıştıkları kurumdaki idareciler tarafından sanatsal etkinliklerde destek ve teşvik gördüğünü, %56,8'inin kısmen ve çok az sanatsal etkinlik düzenlendiğini, %63,9'nun çalıştıkları kurumlarda düzenlenen sanatsal etkinliğin sergi olduğunu, %58,6'sının çalıştıkları kurumlarda resim çalışma alanına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan örneklem grubundaki öğretmenlerin %79,4'ü Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri için sanat eğitiminin gerekli olduğunu düşünmektedir.

Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlere göre; çalıştıkları kurumlarda ki sanat eğitimini artırmak için, %81,7'si okullarda sanat atölyelerinin kurulması gerektiğini, %72,8'i sanat atölyelerinin fiziki durumu ve araç gereç eksiklerinin giderilmesinin, %70,4'ü müzik ve resim derslerinin öğrencilerinin ilgisinin çekecek yöntemlerle işlenmesinin, %82,2'si öğrencinin sahip olduğu yeteneğin açığa çıkarılmasının ve kendine olan özgüvenin artırılmasının, %49,7' si sanat eğitimi için müzik ve resim derslerinin haftalık müfredatta yer alan ders saatinin artırılmasının, %59,2'si sanatsal dinletiler yapılmasının, %59,8'i sanat yarışmaları düzenlenmesinin, %48,5'i velilerin sanat eğitimi hakkında bilinçlendirilmesinin, %77,5'i okullarda tiyatro, koro, orkest-

ra, çalgı gibi topluluklar oluşturulmasının, %53,8'i öğretmenler için sanat ile ilgili seminerler verilmesinin, %39,1'i müzik ve resim ders kitaplarının yeniden düzenlenmesinin, %39,1'i sanat derslerinin seçmeli olmasının, %60,4'ü okul yöneticilerinin sanat dersleri ile ilgili öğretmenleri desteklemesini ve öğrencileri teşvik etmesinin, %69,82'i ise sanatsal kurumlara geziler düzenlenmesinin gerekli olduğu ifade edilmiştir.

Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlere göre; öğrencilerinizin sanat eğitimi verilen derslere karşı yeterince ilgi göstermemesinin nedenleri arasında, %38,5'i yerleştirme sınavlarında sanat dersleri ile ilgili soru olmamasını, %71,6'sı ailelerde ki sanata karşı ilgisiz tutumu, %62,1'i öğrencilerin sanatı gereksiz bir uğraş olarak görmesini, %67,5'i sanat dersleri ile ilgili gerekli yönlendirmelerin olmamasını, %47,3'ü sanat eğitimi verilen derslerin haftada bir saat olmasını, %23,7'si sanat eğitiminin öğrencilere zor gelmesini, %58'i öğrencilerin okula karşı ilgisiz olmasını, %69,2'si sanat atölyelerinin olmamasını, %42,6'sı sınıfların çok kalabalık olmasını, %41,4'ü müfredatta sıkıntıların olmasını, %46,7'si öğrencilerin sanat derslerini yetenek ile ilişkilendirmesini, %55,6'ı okullarda gerekli donanım, araç-gereç vb. bulunmamasını, %41,4'ü dersin notla ilişkilendirilmesini, %9,5'i öğrencinin öğretmenini sevmemesini, %50,3'ü diğer ders yüklerinin sanat derslerinden fazla olmasını, %59,2'si ilgi ve yeteneğe göre ders seçiminin olmamasını, %49,1'i eğitim sisteminde yapılan sık değişmeleri, %15,4'ü okul yönetiminin derslere karşı tutumunu, %16,6'sı öğrencilerin alan öğretmeni ile geç tanışmasını, %72,8'i öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel durumlarının yetersizliğini, %47,3'ü bazı öğrenciler derse ilgiliyken, bazılarının ise derse karşı ilgisiz tutum içerisinde olmasını göstermiştir.

Araştırmada ortaya çıkan bulgulara göre; Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde sanat eğitimi program içeriklerinin geliştirilmesi ve mevcut programın yeniden biçimlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Küresel ekonominin bir sonucu olarak güçlü, yaratıcı ve rekabet gücü yüksek ekonomik alt yapıya sahip olmak isteyen ülkeler, tasarım ve endüstri iş birliğinin ülkelerinin sosyo-ekonomik düzeyini artırmak için ne kadar önemli olduğunu her geçen gün daha çok anlamaya başlamıştır. Bu nedenle ülkemizdeki Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde sanat ve estetik duygusunu besleyen bir sanat eğitimi verilmelidir. Duygu ve düşüncesini görselliğe dönüştürebilen bir öğrenci endüstriye daha nitelikli hizmet sağlayacaktır. Çünkü sanat eğitimi alan öğrenci özgüveni yüksek, bireysel olarak kendini ifade edebilen, yaratıcılığı yüksek, toplum ile ilişki kurabilen, problemler karşısında doğru görebilen ve çözüm önerisi getiren bir gelişime sahip olacaktır. Bunun için sanat eğitimi derslerinin müfredat programındaki ders saatleri artırılmalı, öğretmenler için sanat eğitimi ile ilgili seminerler düzenlenmeli ve okullardaki fiziki yapılar iyileştirilerek daha fazla imkân sunulmalıdır.

Kaynakça

Altınkurt, L. (2015). Türkiye'de sanat eğitiminin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2005, 12.*

Altuner, H. (2010). Cumhuriyet devri ortaöğretimdeki sanat tarihi müfredatının değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi,* 2010, 28. 41-55.

Çellek, T. (2003). Sanat ve bilim eğitiminde yaratıcılık. *Başkent Üniversitesi Psikolji Bölümü Dergisi, Pivolka,* 2(8), 4-11.

Deren, Ü. (2015). *İnsan doğasında sanatın rolü*. [Yüksek Lisans Tezi] Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Edman, I. (1977). *Sanat ve insan.* (Çev. Oğuzkan, T.) İnkilap ve Aka Yayınları.

Erkmen, N. (2009). *Bauhaus modernleşmenin tasarımı.* İletişim Yayınları.

Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretmen.* Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

Fischer, E. (2012). *Sanatın gerekliliği.* (Çev. Çapan, C.) Sözcükler Yayınları

http-1, (2022). *Kültür ve Turizm Bakanlığı E-Kitap.* 17 Mart 2022 tarihinde https://ekitap.ktb. gov.tr/TR-80351/genel-egitim-kurumlarinda-plastik-sanatlar-egitimi.html adresinden alındı

Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi.* (2751).

Milli Eğitim Şurası. (1975). *IX. Milli Eğitim Şurası.* 60. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Resmi Gazete. (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumlar Yönetmeliği.* Milli Eğitim Bakanlığı, 28758.

Taşçı, A. Ş. (2021). Türkiye'deki Güzel Sanatlar Liselerinin müzik dersi öğretim programlarının öğrenci alan seçimi üzerindeki etkileri üzerine bir araştırma. *Rast Müzikoloji Dergisi*, 2021, *9*(1), 2496-2515.

Telli, H. (1996). Eğitimin genel hedeflerinin davranış biçimine dönüştürülmesinde sanat eğitimin katkısı vardır. *Milli Eğitim Dergisi,* 131, 41-42.

Türkdoğan, G. (1981). *Sanat eğitimi yöntemleri.* Ayyıldız Matbası.

Uslu, A. (2016). İ*smail Yardımcı'nın çağdaş türk seramik sanatındaki yeri ve çalışmalarındaki resimsel etkiler.* [Yüksek Lisans Tezi], Uşak Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Ünver, E. (2002). *Sanat eğitimi.* Nobel Yayıncılık.

Yazar, T., Aslan, T. ve Şener, S. (2014). Sanat eğitimi sorunu olarak ülkemizde ilk ve ortaöğretim kurumlarında sanat eğitimine olan ilgisizlik sebepleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 33(2), 593-605

Ekler

Ek -1: 2020 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler dergisinde yayımlanan Anadolu Meslek ve Anadolu Teknik programı haftalık ders çizelgesi.

932 Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi Nisan 2020 - 2751

ANADOLU MESLEK VE ANADOLU TEKNİK PROGRAMI
HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ

DERS KATEGORİLERİ	DERSLER	9. SINIF	10. SINIF	11. SINIF	12. SINIF	
					AMP	ATP
ORTAK DERSLER	TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI (*)	5	5	5	5	
	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ	2	2	2	2	
	TARİH	2	2	2	-	
	T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK	-	-	-	2	
	COĞRAFYA	2	2	-	-	
	MATEMATİK	6	5	-	-	
	FİZİK	2	2	-	-	
	KİMYA	2	2	-	-	
	BİYOLOJİ	2	2	-	-	
	FELSEFE	-	2	2	-	
	YABANCI DİL	5	2	2	2	
	BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR /GÖRSEL SANATLAR / MÜZİK	2	2	2	-	
	SAĞLIK BİLGİSİ VE TRAFİK KÜLTÜRÜ	-	-	1	-	
TOPLAM		30	28	16	11	
MESLEK DERSLERİ	MESLEKİ GELİŞİM ATÖLYESİ	2	-	-	Akademik Destek Dersleri	
	İŞLETMELERDE MESLEKİ EĞİTİM (*)	-	-	-	24	
AKADEMİK DESTEK DERS SAATİ TOPLAMI		-	-	-	-	31
MESLEK DERS SAATİ TOPLAMI		11	14	17	24	-
SEÇMELİ MESLEK DERS SAATİ TOPLAMI		-	-	9	7	-
SEÇMELİ DERS SAATİ TOPLAMI		2	-		-	
REHBERLİK VE YÖNLENDİRME		-	1	1	1	
TOPLAM DERS SAATİ		43	43	43	43	

NOT:
(*) Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği uyarınca yılsonu başarı puanı ile başarılı sayılamayacak derslerdir.
- Alan ve dallara ait meslek derslerinde yılsonu başarı puanı ile başarılı sayılamayacak dersler çerçeve öğretim programlarında belirtilir.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Yaz/2023 ● Sayı: 239, (1599-1626)

Okul Müdürlerinin Otantik Liderliği ile Öğretmenlerin Özerkliği Arasındaki İlişkide Mesleki Özdeşleşmenin Moderatör Rolü

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ezgi Fatma ERBAŞ KELEBEK[1]

1 Öğretim Görevlisi Dr., Kocaeli Üniversitesi, ezgi.kelebek@kocaeli.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5187-3416.

Gönderilme Tarihi: 19.05.2022 Kabul Tarihi: 04.10.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1117508

Atıf: "Erbaş Kelebek, E. F. (2023). Okul müdürlerinin otantik liderliği ile öğretmenlerin özerkliği arasındaki ilişkide mesleki özdeşleşmenin moderatör rolü. *Millî Eğitim Dergisi*, *52* (239), 1599-1626. DOI: 10.37669/milliegitim.1117508"

Öz

Bu çalışmada, okul müdürlerinin otantik liderliğinin öğretmenlerin özerkliği üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ek olarak bu etki üzerinde mesleki özdeşleşmenin moderatör rolü de incelenmiştir. Marmara Bölgesi'nde faaliyet gösteren özel okullarda çalışan 284 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışma nedensel tarama modelin kullanıldığı nicel bir çalışma olup veriler Otantik Liderlik Ölçeği, Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Mesleki Özdeşleşme Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Her bir ölçeğin faktör yapısını görebilmek için açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Hipotezleri test etmek için ise regresyon analizi ve PROCESS SPPS makrosu kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre okul müdürlerinin otantik liderlik davranışlarının öğretmen özerkliği üzerinde pozitif etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara ek olarak mesleki özdeşleşmenin okul müdürlerinin otantik liderliği ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkide moderatör etkisinin olduğu saptanmıştır. Diğer bir değişle düşük mesleki özdeşleşmeden ziyade yüksek mesleki özdeşleşme söz konusu olduğunda otantik liderliğin öğretmen özerkliği üzerindeki etkisi daha güçlüdür.

Anahtar Kelimeler: *otantik liderlik, öğretmen özerkliği, mesleki özdeşleşme, okul müdürü, öğretmen*

The Moderating Role of Professional Identification on the Links Between the Authentic Leadership of School Principals and the Teacher Autonomy

Abstract

In this study, the effect of authentic leadership of school principals on teachers' autonomy was investigated. In addition, the moderator role of professional identification on this effect was also examined. 284 teachers working in private schools working in Marmara Region constitute the sample of the research. The study is a quantitative study using the causal scanning model and the data were collected using the Authentic Leadership Scale, the Teacher Autonomy Scale and the Professional Identification Scale. Explanatory factor analysis was used to determine the factor structure of each scale. Regression analysis and the PROCESS SPPS macro were used to test the hypotheses. The results determined that authentic leadership behaviors of school principals positively affect teacher autonomy. In addition to these results, it was found to have a moderating effect on the relationship between principals' authentic leadership and teacher autonomy. In other words, the effect of authentic leadership on teacher autonomy is stronger when professional identification is high than when professional identification is low.

Keywords: *authentic leadership, teacher autonomy, professional identification, school principal, teacher*

Giriş

Örgütlerden amaçlarını gerçekleştirmeleri, etkili ve verimli olmaları ile birlikte çalışanlarının ihtiyaçlarını önemsemeleri ve çalışanların memnuniyetini sağlamaları beklenmektedir. Bu memnuniyeti etkileyen pek çok bireysel ve örgütsel unsur bulunmaktadır. Bu unsurlardan bir tanesi de çalışanların kendilerini örgütte özerk hissetmeleridir (Çolak, Altınkurt ve Yılmaz, 2017). Bu çalışmaya konu olan eğitim örgütlerinde etkili, verimli olmayı ve başarıyı etkileyen kilit faktörler arasında öğretmenler bulunmaktadır. Sahip oldukları bilgi ve yeteneklerin yanı sıra, öğretmenlerin bunları uygularken kendilerine tanınan yetki ve özgürlük alanları kısacası özerk olabilmeleri de eğitimdeki başarıyı yakından ilgilendirmektedir (Yazıcı ve Akyol, 2017). İçinde yaşadığımız bilgi toplumu, teknolojik gelişmeler ve toplumsal ihtiyaçların gün geçtikçe artması; birçok sektörde olduğu gibi eğitim sektöründe de bazı yeniliklere olan ihtiyacı pekiştirmiştir. Eğitim sisteminde öğretmenlere tanınan yetki, sorumluluk ve özgürlük alanlarının genişlemesi bir gereklilik halini almıştır. Bu durum bugünkü eğitim sisteminin gereksinimlerinin giderilmesi bakımından son derece önem arz etmektedir (Karatay, Günbey ve Taş, 2020). Öğretmen özerkliği olarak ifade edilen ve

çalışmanın değişkenlerinden biri olan bu kavram, öğretmenlerin meslekleri ile ilgili hususlarda belli bir özgürlük alanına sahip olup bu alanlarda söz sahibi olmaları olarak tanımlanmaktadır (Öztürk, 2011).

Okullarda öğretmenlerin sahip olduğu özerklik kadar okul müdürlerinin sergilediği liderlik davranışları da başarıyı etkileyen unsurlardan biridir. Diğer örgütler gibi okullarda da kurallar, normlar ve standartlar tarafından şekillenen yönetici davranışlarından ziyade liderlik davranışları sergilemenin önemi artmaktadır. Çünkü okul müdürlerinin gösterdikleri liderlik davranışları öğretmenleri etkilemektedir (Bogler, 2001). Liderlik en basit tanım ile belli bir amaca erişmek için çevresindekileri etkileme ve harekete geçirme gücü olarak ifade edilmektedir (Turan ve Bektaş, 2014). Son dönemlerde meydana gelen ekonomik, politik ve sosyal gelişmeler, skandallar ve yönetim gücünün kötüye kullanımı örgütlerin, şeffaflığa ve etik yönetim anlayışına önem veren, örgütün ve kendi değerlerinin farkında olan liderlere gereksinimini arttırmıştır (Okun ve Çavuşoğlu, 2020). Çalışanlar, hem kendine özgü olan hem de kendisine ve çevresindekilere karşı dürüst davranan, davranış ve sözleriyle güven veren farklı bir liderlik tipi arayışı içindedirler (Vurgun, 2020). Bu arayış güven veren liderin kim ve nasıl olması gerektiği sorusunu akla getirmektedir. Bu anlamda oldukları gibi davranan ve çalışanlarını etkileyebilen liderler öne çıkmaktadır. Tüm bu eğilimlerin neticesinde; otantik liderlik kavramı ortaya çıkmıştır (Çelik ve Yavaş, 2020). Çalışmadaki diğer değişken olan otantik liderler, etkili bir liderlik yapabilmek için kendilerini ve liderliklerini anlamayı gerçekten arzulamaktadırlar. Çalışanlarının güvenini ve saygısını kazanmak için kişisel değerlere ve inançlara uygun davranışlar sergilemektedirler. Farklı bakış açılarını destekleyerek ve çalışanlarıyla iş birliğine dayanan ilişkiler tesis ederek, çalışanlarının kendilerini özgün algılayacağı ve tanımlayacağı şekilde liderlik etmektedirler (Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing ve Peterson, 2008). Diğer bir deyişle; bu liderlik tarzı, liderlerin egolarını veya statülerini koruma çabasında olmadığı, çalışanlarının özerkliğini kolaylaştıran bir süreç olarak görülebilir (Leroy, Gardner ve Sels, 2012).

Örgütlerin daha iyi örgütsel sonuçlar elde edebilmesi açısından bünyelerinde mesleklerini seven, mesleklerine yönelik sevgi, aidiyet ve bağlılık hisseden çalışanların bulunması stratejik bir özellik haline gelmektedir. Mesleki özdeşleşme denilen bu kavram kişi ile mesleği arasında meydana gelen, örgütsel bağlılıktan daha evvel oluşan, kişinin mesleğinin özellikleri, değerleri ve normları ile kendi özellikleri, değerleri ve normlarının bir olduğu ve bunları benliğinin bir parçası olarak gördüğü psikolojik durumu ifade etmektedir (Garcia-Falieres ve Herrbach, 2015; Mael ve Ashforth, 1992). Çalışma hayatında insanların mesleklerine yönelik asıl amaçları para kazanmaktır. Ancak; öğretmen, hemşire, asker gibi özveri ve fedakarlık gerektiren

meslek gruplarında insanlar para kazanmanın ötesinde mesleklerine yönelik güçlü bir bağlılık ve aidiyet duygusu hissetmektedirler (Erdem, 2020). Bu çalışmanın örneklemini oluşturan, bilgi üretmek ve yaymakla ilgili sorumlulukları olan öğretmenler içinde mesleki özdeşleşme oldukça önemli bir psikolojik durumdur. Mesleki özdeşleşmeleri geliştikçe, öğretmenler mesleklerinde kendilerini bulacaklar, daha üretken ve bunun sonucunda daha özgün yöntemler geliştirebileceklerdir.

Mevcut literatürde liderlik ve çalışan/öğretmen özerkliği ile ilgili çalışmalar mevcuttur (Yazıcı ve Akyol, 2017; Akçay ve Sevinç, 2021; Pattnaik ve Sahoo, 2021). Ancak otantik liderlik ve öğretmen özerkliği ile ilgili bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Araştırma bulguları liderlik ve özerklik ilişkisine daha fazla ışık tutacaktır. Öğretmenlerin hangi konularda özerkliğe sahip olduğu, hangi konularda özerkliğe sahip olması gerektiği hususunda da yeni bir bakış açısı sunacaktır. Liderlik ve özerklik arasındaki ilişki her zaman basit ve doğrusal olmayabilir. Liderlik ve özerklik arasındaki ilişkiyi etkileyen çeşitli bireysel ve örgütsel faktörler söz konusu olabilir. Bu konuda yapılan çalışmalar azdır ve daha fazla araştırmaya ihtiyaç bulunmaktadır. Bu anlamda bu çalışmada mesleki özdeşleşmenin moderatör etkisi üzerinde durulmuştur. Söz konusu değişkenler arası ilişkiler daha önce çalışılmadığı için literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın bundan sonraki bölümünde ilgili literatür gözden geçirilmekte ve araştırma hipotezleri geliştirilmektedir. Ardından araştırma yöntemleri ve veri analizleri yapılmaktadır. Son olarak çalışmanın bulguları, sonuçları, sınırlılıkları tartışılmakta ve gelecekteki araştırmalar için öneriler verilmektedir.

Öğretmen Özerkliği

Literatürde öğretmen özerkliği ile ilgili farklı tanımlar bulunmaktadır. Pearson ve Moomaw (2005) öğretmen özerkliğini, öğretim ve öğrencilerle alakalı hususlarda öğretmenin seçim yapabilme özgürlüğü olarak tanımlanırken; Lamb (2008) öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin kendi gayretleri ile öğretim şekillerini geliştirme kapasiteleri olarak ifade etmiştir. Ayral, Özdemir, Türedi Yılmaz Fındık, Büyükgöze Demirezen, Özarslan ve Tahireği tarafından yapılan (2014) daha geniş bir tanıma göre ise öğretmen özerkliği, öğretim programlarını saptanması ve uygulamaya alınması, ders kitaplarının seçimi, derslerde uygulanacak yöntem ve materyallerin belirlenmesi, öğrencilerle ilgili hususlar vb. süreçlerin izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesinde öğretmenlerin sahip olduğu yetki alanı şeklinde ifade edilmiştir. Dolayısıyla; öğretmen özerkliği, öğretim programını, uygulanacak öğretim yöntemlerini, öğrencilerin başarı ve davranışlarını ölçme ve değerlendirme işlemlerini, öğrenci disiplini, sınıf ortamı ve etkinlikleri için geçirilecek vaktin düzenlenmesini kapsayan eğitim sektörü için oldukça önemli bir konudur (Akçay ve Sevinç, 2021). Ek olarak öğretmelerin bu hususlarda söz sahibi olabilmeleri ve özerk davranabilmeleri; mesleki açıdan

gelişebilmeleri, yeterli bilgiye ve beceriye sahip olmaları ile de ilgilidir. Sonuç olarak öğretmenlere kendi mesleki gelişimleri için de özerklik tanınması öğretmen özerkliği kapsamındadır (Buyruk ve Akbaş, 2021).

Öğretmen özerkliği ile ilgili olarak literatüre bakıldığı zaman farklı boyutlar ve sınıflandırmalar bulunmaktadır. Pearson ve Hall (1993) tarafından öğretmen özerkliği genel öğretim özerkliği ve eğitim programı özerkliği olarak iki alt boyutta ele alınırken, Friedman (1999) öğretmen özerkliğini eğitimsel (pedagojik) özerklik ve örgütsel özerklik olarak iki alt boyutta ele almıştır. Smith ve Erdoğan (2008) yaptıkları çalışmalarında öğretmen özerkliğini altı alt boyuta ayırmıştır. Bu alt boyutlar; öğretmenlerin öz yönetimli (kendi kendilerine yönettikleri) profesyonel faaliyetleri, öğretmelerinin bu profesyonel faaliyetleri yönetmedeki kapasiteleri, öğretmenlerin bu profesyonel faaliyetlerini yönetmedeki bağımsızlığı, öğretmenin öz yönetimli (kendi kendilerine yönettiği) mesleki gelişimi, öğretmenin mesleki gelişimlerini yönetmedeki kapasiteleri ve öğretmenin mesleki gelişim süreçlerini yönetmedeki bağımsızlığı şeklindedir. Öztürk (2011) öğretmen özerkliği boyutlarını, öğretimin planlanması ve uygulanması, yönetim süreçlerine katılma ve mesleki gelişim şeklinde sınıflandırırken; Çolak ve Altınkurt (2017), öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği, mesleki iletişim özerkliği şeklinde sıralamıştır.

Eğitim faaliyetlerinin büyük bir kısmı sınıf içerisinde yapılmaktadır. Sınıflarda yapılan derslerde öğretmen tek yetkili kişidir. Dersi nasıl anlatacağı, neyi, ne şekilde ve ne kadar işleyeceği kısacası sınıf yönetimi öğretmenlere bağlıdır. Üst yönetimin teftiş, şikayet gibi istisnalar dışında öğretmenler üzerinde direkt olarak bir denetim ve gözlemi bulunmamaktadır. Kısaca üst yönetimin kurallarına rağmen öğretmenlerin serbest hareket edebileceği bir çalışma ortamı bulunmaktadır (Öztürk, 2011). Ancak; öğretmenlerin yetkilerinin genişleten, yönetime ve karar alma süreçlerine katılımlarını sağlayan, eğitimin nitelik ve yapısını belirlemedeki rollerini geliştiren öğretmen özerkliği, öğretmelerin sınıf içerisinde sahip oldukları serbestlikten çok daha geniş bir kavramdır (Üzüm ve Karslı, 2013). Öğretmenlerin gösterdiği özerklik davranışlarının düzeyi eğitim kalitesini belirleyen hassas bir konudur. Müfredatın ve derslerin belirlenmesi, ders içeriklerinin oluşturulması, ders kitaplarının seçimi gibi konularda, okullara veya öğretmenlere çok fazla söz hakkı verilmiyorsa öğretmen özerkliğinin geniş kapsamlı olarak kullanılması zorlaşmaktadır.

Bu çalışmada, Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından hazırlanan, daha çok bireysel özerkliği vurgulayan öğretmen özerkliği ölçeği kullanılmıştır. Yukarıda da belirtildiği gibi bu ölçek 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutları kısaca aşağıdaki gibi özetlenmiştir.

Öğretme süreci özerkliği alt boyutu, öğretmenin sınıf yönetimi ile ilgili verdiği kararları içermektedir. Ders sırasında yapacağı etkinliklerin ve bu etkinliklere ayrılacağı zamanın, kullanacağı teknik ve yöntemlerin belirlenmesi, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin seçimi ve öğrencilerin ödüllendirilmesi bu boyut kapsamı içindedir. Öğretim programı özerkliği alt boyutu kapsamında öğretmenler, kaliteli bir eğitim verebilmek için öğretim programını öğrencilerin ihtiyacına göre yeniden planlayabilme, ders kitaplarını ve materyallerini seçebilme, öğretim programına gerekiyorsa konu ekleyebilme ya da azaltabilme özgürlüğüne sahiptirler. Mesleki gelişim özerkliği alt boyutu öğretmenlerin kendi gereksinimleri doğrultusunda kendileri için gerekli gördükleri hizmet içi eğitimlere, bilimsel toplantılara katılabilme, bu eğitimlerin zamanını belirleyebilme gibi konuları kapsamaktadır. Özetle bu alt boyut öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle alakalı hususlarda kendilerinin karar verme özgürlüğüne sahip olmalarıdır. Mesleki iletişim özerkliği alt boyutu ise, öğretmenlerin yöneticileri, iş arkadaşları ve velileriyle yaptıkları toplantılarda, görüşmelerde düşüncelerini korku ve kaygı duymaksızın özgür bir şekilde ifade edebilmesi ve rahat bir şekilde iletişim kurabilmesidir. Bu konuda kendini özgür hissedebilmesidir. Böylece eğitim ve öğretimde daha etkin bir rol alabileceklerdir (Çolak ve Altınkurt, 2017).

Otantik Liderlik

Otantik liderlik otantiklik kavramına dayanmaktadır. İnsanın günlük faaliyetlerinde kendi içgüdülerine, duygularına, doğrularına göre hareket etmesi olan otantiklik diğer bir ifade ile kişinin kendi değerlerine, tercihlerine ve gereksinimlerine göre davranışlar sergilemesidir (İraz ve Ata, 2020). Bu açıdan otantik liderliği de "kendi olmak" ve "kendini doğru ifade etmek" şeklinde tanımlamak mümkündür (Okun ve Çavuşoğlu, 2020). Yönetim alanında ilk Luthans ve Avolio (2003) tarafından ele alınmış, ardından Avolio, Gardner, Walumbwa, Luthas ve May, (2004), Avolio ve Gardner (2005) tarafından da incelenmiştir. Otantik liderler kim olduklarının, neye inandıklarının farkında olan ve bu inanç ve değerler doğrultusunda açık ve samimi bir şekilde hareket eden liderlerdir. Bu tarz liderler bilgi paylaşmakta, açık iletişimi teşvik etmekte ve ideallerine sıkı sıkıya sarılmaktadırlar. Sonuç olarak çalışanlar liderlerine inanmaktadır (Robbins ve Judge, 2013). Bu anlamda; otantik liderlik kendinden emin, şeffaf, etik değerlere sahip, umutlu, çalışanlarının kendilerinin geliştirmelerine öncelik vermeyi gerektiren pozitif yönlü bir süreç oluşturmaktadır (Luthans ve Avolio, 2003).

Otantik liderler herhangi bir faaliyet gerçekleştirirken ya da düşünürken karşısındaki insanların ne şekilde düşüneceklerini de hesaba katarak hareket etmektedirler. Ek olarak otantik liderlik, çalışanları ile arasında şeffaflığa dayanan bir ilişki geliştirilen, dıştan değil içten gelen etik bir anlayışla çevresindekilerin farkındalıklarının gelişi-

mine önem veren davranışlara dayalı bir liderlik modelidir. Otantik liderliğin boyutları olarak araştırmacılar tarafından genel anlamda Walumbwa vd. (2008) tarafından geliştirilen 4 alt boyut kullanılmaktadır. Bu araştırmada da kullanılan alt boyutlar; öz farkındalık, ilişkisel şeffaflık, bilgiyi tarafsız değerlendirme, içselleştirilmiş etik (ahlaki) anlayışı olarak sıralanmaktadır. Bu boyutları kısaca aşağıdaki gibi özetlenmiştir.

Öz farkındalık alt boyutu, kişinin dünyayı ve çevresini nasıl anlamlandırdığı, bu süreç içerisinde kendisini nasıl gördüğü ve nasıl etkilediği ile ilgilidir. Aynı zamanda kendi güçlü ve zayıf yönlerini ve benliğinin çok yönlü doğasını anlamayı ve diğer insanlar üzerindeki etkisinin farkında olmayı içermektedir. Kısaca kişinin kendi bilgisini, değerlerini, motivasyonunu ve duygularını kavramasına ve anlamasına dayalıdır. *İlişkisel Şeffaflık* alt boyutu, kişinin gerçek benliğini (sahte veya bozuk bir benliğin aksine) başkalarına sunması anlamına gelmektedir. Bu boyut, uygunsuz duyguların gösteriminin en aza indirilmesi, kişinin gerçek düşünce ve duygularının açık bir şekilde paylaşılması anlamına gelmektedir. Bu tür davranışlar yolu ile kişi kendisine olan güvenini de arttırmaktadır. Karşılıklı şeffaf bir ilişki kurulduğu zaman çalışanlar yeni şeyler denemek için kendilerini daha özgür hissetmektedirler. *Bilgiyi Tarafsız Değerlendirme* alt boyutu, kişinin bir karara varmadan önce tüm ilgili verileri objektif olarak analiz ederek karar vermesidir. Diğer bir deyişle kişinin karar verme sürecinde tüm bilgileri nesnel bir şekilde analiz edebilmesidir. Bu boyut ayrıca, kalıplaşmış düşüncelere meydan okuyan görüşlere de sıcak bakılmasına vurgu yapmaktadır. Son alt boyut olarak *içselleştirilmiş etik (ahlaki)* anlayışı ise kişinin grup, örgütsel ve toplumsal baskılar yerine kendi içselleştirdiği etik(ahlaki) değer ve standartlara göre hareket etmesi ve karar vermesi ile ilgilidir. Diğer bir deyişle kişi başkalarının ne düşündüğünü değil, kendi sahip olduğu, içselleştirdiği etik değerlere önem vermektedir.

Otantik liderler, çalışanları ile kaliteli ve iki yönlü iletişim kurarak ve çalışan özerkliğini kolaylaştıran koşullar veya yapılar yaratarak, yapıcı geri bildirim sağlayarak, çalışanların bakış açılarını ve ilgi alanlarını kabul ederek ve onları karar verme sürecine dahil ederek onların motivasyonunu, performansını ve öz-belirlemelerini desteklemekte ve geliştirmektedir (Ilies, Morgeson ve Nahrgang, 2005; Wong ve Laschinger, 2013). Öz-belirleme(self-determination), kişinin davranışlarını toplumsal normlar ve grup baskısı gibi dış faktörlerden ziyade, bireysel inanç ve değer yargıları yolu ile belirlemesi, kişinin kendi kendine karar vermesi şeklinde ifade edilmektedir (Budak, 2000). Diğer bir deyişle öz- belirleme, kişilerin yaptıkları seçimlerin dış güçler, baskılar, ödüller ile değil kişinin kendi davranışları ile gerçekleşmesidir (Cihangir Çankaya, 2009). Özerklik kavramı temellerini öz-belirleme kuramından almaktadır (Korkmaz, 2020). Bir motivasyon kuramı olarak ele alınan içsel süreçlere odaklanan öz belirleme kuramı hakkında ilk çalışmalar 1970'lerde Edward Deci ve ardından Ri-

chard Ryan tarafından yapılmıştır. Bir kişinin içsel motivasyonunun sağlanması kontrol, baskı gibi dış faktörlerden uzak olmayı gerektirdiği için, içsel olarak gerçekleşen bir davranışın öz belirleme ihtiyacına dayandığı ileri sürülmektedir. (Deci ve Ryan, 1985). Kurama göre özerklik, yeterlik ve ilişkili olma şeklinde üç temel psikolojik ihtiyaç bulunmaktadır. Ek olarak bu ihtiyaçların doğuştan ve evrensel olduğu kabul edilmektedir (Ryan ve Deci, 2000) Temel ihtiyaçlardan biri olan ve bu ihtiyaçların en önemlisi olarak kabul edilen özerklik, kişinin kendi davranışlarının başlatıcısı olmasıdır. Diğer bir ifadeyle, kişinin davranışlarını kendinin kontrol ettiğini ve kendi adına karar verebildiğini hissetmesidir. Temel ihtiyaçlardan bir diğeri olan yeterlik, optimum düzeyde zorlu görevlerde başarılı olmayı ve istenen sonuçlara ulaşmayı ifade ederken üçüncü ihtiyaç olan ilişkili olma ise, kişinin başkaları ile karşılıklı saygı, sevgi çerçevesinde ilişkiler kurabilmesi olarak ifade edilmektedir (Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov ve Kornazheva, 2001). Kurama göre, bu üç temel psikolojik ihtiyaç insan davranışlarını motive etmekte ve insan davranışları bu üç temel ihtiyacı tatmin edecek şekilde biçimlenmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Kişilerin davranışlarının biçimlenmesinde doğuştan gelen bu ihtiyaçların yanında bulundukları çevrenin özellikleri de önemli bir faktördür. Öz-belirleme kuramı, faaliyette bulundukları ortam çalışanlara özerklik desteği sağladığında, çalışanların başta özerklik olmak üzere temel psikolojik ihtiyaçların karşılanma olasılığının daha yüksek olduğunu öne sürmektedir. Özellikle liderlerin, çalışan özerkliğini desteklemede önemli bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Deci, Connell ve Ryan, 1989; Deci, Olafsen ve Ryan, 2017, s.31).

Otantik Liderlik ve Öğretmen Özerkliği

Otantik liderlik aracılığıyla, örgüt içerisinde bilgi paylaşımı konusunda açıklık ilkesini esas alan, çalışanların düşüncelerine önem veren ve bu düşüncelerini açıklayabilmelerine uygun ortamı hazırlamaya çalışan bir yönetim tarzı oluşturulabilir (Avolio, Walumbwa ve Weber, 2009). Bu da örgüt içerisinde özerklik anlayışını beraberinde getirilebilir. Benzer bir anlayışla, eğitim kurumlarında da öğretmenlerin özerk oldukları alanlarda aldıkları özgür kararlar okulların gelişmesi ve başarı sağlaması açısından önemli konulardır. Söz konusu bu özgürlük alanları ve bu alan içinde öğretmenlerin sahip olduğu yetki ve sorumlulukların bir bölümü yasa ve kurallarla sağlansa dahi, öğretmen özerkliği için tek başına yeterli olmamaktadır. Okullarda özgürlük alanlarını teşvik eden bir ortamın olması hatta okul müdürlerinin bu anlamda liderlik davranışları göstermeleri gerekmektedir (Çolak ve Altınkurt, 2016; Yazıcı ve Akyol, 2017). Dolayısıyla daha önce de belirtildiği gibi bir eğitim kurumunda, başarıyı etkileyen önemli hususlardan biri okul müdürünün sergilediği liderlik davranışlarıdır. Çünkü okul müdürünün güven verici ve destekleyici liderlik davranışları öğretmenlerin özerklik davranışlarını etkilemektedir (Sparks, 2012; Yazıcı ve Akyol, 2017; Ak-

çay ve Sevinç, 2021). Bu anlama örgütsel davranış alanında son yıllarda dikkat çeken liderlik yaklaşımlarından biri olan otantik liderlik davranışları okullardaki öğretmen özerkliğini etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu bilgiler ışığında aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir.

H1: Otantik liderliğin, öğretmen özerkliği alt boyutlarından öğretme süreci özerkliği üzerinde pozitif etkisi vardır.

H2: Otantik liderliğin, öğretmen özerkliği alt boyutlarından öğretim programı özerkliği üzerinde pozitif etkisi vardır.

H3: Otantik liderliğin, öğretmen özerkliği alt boyutlarından mesleki iletişim özerkliği üzerinde pozitif etkisi vardır.

Mesleki Özdeşleşmenin Moderatör Etkisi

Kişinin anlamlı bir yaşam sürdürebilmesinde uygun koşulları sağlaması nedeni ile mesleklerin ya da mesleki statünün önemi büyüktür. Ek olarak kişinin kimlik belirleme sürecinde de mesleklerin stratejik bir rolü bulunmaktadır (Başar, 2021; Begenirbaş, Gökmen ve Can Yalçın, 2021). Kimlik bireysel ve mesleki yaşantılardan etkilenmekte olup; mesleki kimlik kısaca kişinin kimliğini mesleki olarak ifade etmesidir. Diğer bir ifade kişinin kendini bir mesleğe ya da meslek grubuna, meslek ile ilgili normlara ait olarak tanımlamasıdır (Kavrayıcı ve Ağaoğlu, 2020). Bu kapsamda çalışanın mesleki kimliği ile kişisel kimliği birbirleriyle iç içe olarak benzeştikçe ya da çalışan kendi kimliğini mesleki kimliğinden ayrı tutamayacak zihinsel bir oluşuma sahip olma noktasına geldiğinde mesleki düzeyde bir özdeşleşmenin varlığından söz edilebilir (Kırkbeşoğlu ve Tüzün, 2009). Örgütsel davranış alanında mesleki özdeşleşme dediğimiz bu kavram, en yalın bir şekilde kişinin kendini icra ettiği iş açısından tanımlamasıdır. “Ben bir doktorum” gibi. Kişi bu uğraşını, bir örgüt için olabileceği gibi birçok örgüt için de gerçekleştirebilir (bir gazetenin yazarı olmak veya serbest gazeteci olmak gibi). Diğer bir deyişle, mesleki özdeşleşme sadece bir örgüte özgü bir kavram değildir (Mael ve Ashforth, 1992).

Özdeşleşmenin temelinde *sosyal kimlik teorisi* bulunmaktad**ır (**Biçkes ve Yılmaz, 2017). Bu teoriye göre ilk olarak kişi kendisini ve çevresindekileri cinsiyet, din, yaş, ırk gibi sosyal gruplara (kategorilere) göre sınıflandırmaktadır (Koçak, 2019). Sosyal sınıflandırma neticesinden kişi anlamlı bulduğu bir gruba üye olarak sosyal kimlik oluşturmaktadır. Kişi üyesi olduğu grup ile ilgili olumlu hisler duyarsa, sosyal kimliği de o derece olumlu oluşacaktır (Demirtaş, 2003). Sosyal sınıflandırma sonrası kişi, kendi grubunu ve diğer farklı grupları karşılaştırma yoluna gitmektedir (Tajfel ve Turner, 1979). Sosyal karşılaştırma ile algılanan farklılıklar kişinin grubunun lehine olduğunda, kişinin sosyal kimliği ve benlik algısı olumlu etkilenmekte tam tersi du-

rumda ise kişinin sosyal kimliği ve benlik algısı olumsuz yönde etkilenmektedir (Arkonaç, 1998). *Sosyal kimlik teorisi*'nde sosyal sınıflandırma ve sosyal karşılaştırma sonrasında sosyal özdeşleşme gelmektedir. Sosyal özdeşleşme ile birlikte kişi sosyal kimliği ile özdeşleşmektedir. Artık kendi kaderiyle üyesi olduğu grubunun kaderini aynı görmektedir. Diğer bir deyişle kişi bu aşamada üyesi olduğu gruba karşı ait olma ve grubu ile birlik olma hissi duymaktadır (Ashforth ve Mael, 1989).

Yukarıda bahsi geçen sosyal sınıflandırmalardan biri de kişinin çalıştığı örgüttür. Ashforth ve Mael'in (1989) çalışmaları ile özdeşleşme, örgüt alanında da işlevsel bir hal almıştır. Ashforth ve Mael kişinin, bir örgüte ait olma algısına sahip olmasını, örgütünün başarısını kendi başarısı, örgütünün başarısızlığını kendi başarısızlığı gibi hissetmelerini örgütsel özdeşleşme olarak açıklamıştır (Mael ve Ashforth, 1992). Ancak her zaman kişilerin amaçları ile ait oldukları grubun, topluluğun, örgütün amaçları ortak olmayabilir. Bu çerçevede bireyin kimliği, örgüt kimliğinden bağımsız hareket ederek, örgütle özdeşleşmek yerine mesleği ile özdeşleşme yoluna gitmektedir. (Enli Kalmaz, 2018)

Mesleki özdeşleşmenin kişinin henüz çalışma hayatına girmeden, eğitim hayatında hatta belki çocukluk dönemlerinde gelişmeye başlayabilen bir durum olması, birçok örgütsel tutum ve davranışın açıklanmasında etkili olmakta, yol gösterici özellikler taşımakta ve çalışanların kendilerini ifade etmelerine yardımcı olmaktadır (Begenirbaş, Gökmen ve Can Yalcın, 2021). Özellikle öğretmenlik gibi emek yoğun bir meslekte çalışan kişilerin, işlerini fedakarca yapabilmeleri için meslekleri ile özdeşleşmeleri olasıdır. Meslekle özdeşleşme yolu ile öğretmenlerin motivasyonları ve enerjileri artmakta, öğrencileri ile daha fazla ilgilenmekte ve böylece kendilerini işlerine ve öğrencilerine adamaktadırlar. Bu da eğitim ve öğretim faaliyetlerinden daha özerk hareket etmelerine, öğrencilerinin daha başarılı olmaları adına daha özgün yöntemler, uygulamalar geliştirmelerine sebep olabilecektir. Bu bağlamda aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir.

H4: Otantik liderlik ile öğretmen özerkliği alt boyutlarından öğretme süreci özerkliği arasındaki ilişkide mesleki özdeşleşme moderatör değişken rolü üstlenmektedir. Yani düşük mesleki özdeşleşmeden ziyade yüksek mesleki özdeşleşme söz konusu olduğunda otantik liderliğin öğretmen özerkliği alt boyutlarından öğrenme süreci özerkliği üzerindeki etkisi daha güçlüdür.

H5: Otantik liderlik ile öğretmen özerkliği alt boyutlarından öğretim programı özerkliği arasındaki ilişkide mesleki özdeşleşme moderatör değişken rolü üstlenmektedir. Yani düşük mesleki özdeşleşmeden ziyade yüksek mesleki özdeşleşme söz konusu olduğunda otantik liderliğin öğretmen özerkliği alt boyutlarından öğretim programı özerkliği üzerindeki etkisi daha güçlüdür.

H6: Otantik liderlik ile öğretmen özerkliği alt boyutlarından mesleki iletişim özerkliği arasındaki ilişkide mesleki özdeşleşme moderatör değişken rolü üstlenmektedir. Yani düşük mesleki özdeşleşmeden ziyade yüksek mesleki özdeşleşme söz konusu olduğunda otantik liderliğin öğretmen özerkliği alt boyutlarından mesleki iletişim özerkliği üzerindeki etkisi daha güçlüdür.

Yöntem

Araştırmanın Amacı, Evreni ve Örneklemi

Bu çalışmanın amacı, okul müdürlerinin otantik liderliğinin öğretmenlerin özerkliği üzerindeki etkisini ve bu ilişkide mesleki özdeşleşmenin moderatör rolünü araştırmaktır. Çalışmanın evreni Marmara Bölgesi'nde faaliyet gösteren özel okullarda çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin tamamı ile iletişime geçmek mümkün olmadığından uygun/kazara örnekleme yöntemi kullanılmış olup çalışma için yaklaşık 310 kişiye internet aracılığıyla ya da yüz yüze ulaşılmış ve öğretmenlerden ölçek formunu doldurmaları talep edilmiştir. Özensiz ve eksik doldurulan formlar çıkarılmış ve 284 anket değerlendirilmeye alınmıştır.

Araştırmaya katılan 284 öğretmene ait demografik bilgiler tablo 1'te sunulmuştur.

Tablo 1

Demografik Bilgiler

Demografik Bilgiler		Sayı (N)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	166	58,4
	Erkek	118	41,6
Yaş	20-30	109	38,3
	31-40	143	50,2
	41-50	32	11,5
Eğitim	Ön Lisans/Lisans	237	83,6
	Lisansüstü	47	16,4
Medeni Durum	Evli	199	69,9
	Bekâr	73	25,6
	Boşanmış	12	4,5

Toplam Hizmet Süresi	1 yıldan az	6	2,2
	1-5 yıl	78	27,2
	6-15 yıl	162	57,1
	16-25 yıl	38	13,5
	25 yıldan fazla	6	2,2
Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Süresi	1 yıldan az	7	2,5
	1-5 yıl arası	164	56,6
	6-10 yıl arası	66	23,2
	11-15 yıl arası	38	13,3
	15 yıldan fazla	19	6,9

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, %54,8'i kadın (n=166), %41,6'sı erkektir (n=118), ayrıca %38,3'ü (n=109) 20-30 yaş aralığında, %50,2'si (n=143) 31-40 yaş aralığında, %11,5'i (n=32) 41-50 yaş aralığındadır. Öğretmenlerin büyük bir kısmının ön lisans/lisans mezunu (%83,6, n=237) olduğu görülmektedir. Sektördeki kıdem süreleri değişkenine göre öğretmenlerin %27,2'si (n=78) 5 yıl ve daha az, %57,1'i (n=162) 6-15 yıl arası, %13,5'i (n=38) 16-25 yıl arası, %2,2'si (n=6) 25 yıl üzerinde kıdeme sahiptir. Görev yaptıkları oldukları okuldaki hizmet süreleri incelendiğinde ise öğretmenlerin %56,6'sının (n=164) 1-5 yıl arasında, %23,2'sinin (n=66) 6-10 yıl arasında, %13,3'ünün (n=38) 11-15 yıl arası ve %6,9'unun (n=19) 15 yıldan fazla hizmet süresi bulunmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nedensel tarama modelin kullanıldığı nicel bir çalışmadır. Nedensel tarama modeli bir veya birden fazla bağımlı değişken üzerinde etkili olan bağımsız değişken veya değişkenlerin tespit edilmeye çalışıldığı tarama araştırmalarıdır. Bu tür araştırma modellerinde genellikle, bir bağımlı değişkeni yordayan (tahmin eden) öncül değişkenler, bir değişkenin muhtemel ardılları (sonuçları) veya bunların her ikisini birden incelenmektedir. Bu tür araştırmalarda, iki değişken arasındaki aracı (mediator) ve düzenleyici (moderator) etkiler de araştırılabilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Bu araştırmanın bağımsız değişkeni otantik liderlik, bağımlı değişkeni, öğretmen özerkliği, moderatör değişkeni ise mesleki özdeşleşmedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada verilerin toplanmasında kullanılan anket formu internet aracılığıyla ya da yüz yüze katılımcılara uygulanmıştır. Veri girişleri dijital ortamda yapılmıştır. Çalışma için Kocaeli Üniversitesi'nden 16/11/2021 tarihinde E-10017888-100-141319 sayılı Etik Kurul izni alınmıştır. Ölçek formunun ilk bölümü katılımcıların demografik bilgileri hakkındaki sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin otantik liderlik algılarını ölçmek için Walumbwa vd. (2008) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Tabak vd. (2012) tarafından yapılan

"Otantik Liderlik Ölçeği" bulunmaktadır. Bu ölçek ilişkisel şeffaflık, içselleştirilmiş etik (ahlaki) anlayışı, bilgiyi tarafsız değerlendirme ve öz farkındalık, anlayışı olarak 4 alt boyuttan ve 16 ifadeden oluşmaktadır. Üçüncü bölümde, Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" bulunmaktadır. Bu ölçek öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği olarak 4 alt boyuttan ve 17 ifadeden oluşmaktadır. Son bölümde ise öğretmenlerin mesleki özdeşleşmelerini ölçmek için Mael ve Ashforth (1992) tarafından geliştirilen örgütsel özdeşleşme ölçeğinin, Kırkbeşoğlu ve Tüzün (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan versiyonu bulunmaktadır. "Mesleki Özdeşleşme Ölçeği" orjinal örgütsel özdeşleşme ölçeğindeki örgütsel ifadesi yerine mesleki ifadesi kullanılarak oluşturulmuştur. Bu ölçek tek boyuttan ve 6 sorudan oluşmaktadır. Tüm ölçek maddeleri 5'li Likert derecelendirilmesine göre değerlendirilmiştir (1= Hiç Katılmıyorum; 5= Tamamen Katılıyorum).

Hipotezler test edilmeden önce çalışmada kullanılan ölçeklerin faktör yapılarını anlayabilmek için faktör analizi uygulanmıştır. Bu anlamda öncelikle ölçeklerin güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliği, iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach α (Cronbach's Alpha) katsayısı kullanılarak değerlendirilmiştir. Ardından örneklemin faktör analizi için yeterli ve uygun olup olmadığını belirlemek amacı ile Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmış ve son olarak da boyutlar elde edilmiştir.

Tablo 2

Otantik Liderlik Ölçeğine Ait Faktör Analizi

İfadeler		Boyutlar
		Otantik Liderlik
Okul müdürüm herkesin düşündüklerini söylemesini teşvik eder.		0,935
Okul müdürüm sonuca varmadan önce değişik görüşleri dikkatle dinler.		0,915
Okul müdürüm derinden inandıklarına ters olan görüşlerin belirtilmesini ısrarla ister.		0,908
Okul müdürüm karar vermeden önce ilgili bilgiyi enine boyuna inceler.		0,908
Okul müdürümün inandıklarıyla yaptıkları tutarlıdır.		0,902
Okul müdürüm ahlaki boyutu yüksek standartlara dayalı zor kararlar verir.		0,902
Okul müdürüm insanların da kendi değer yargılarının arkasında durmasını ister.		0,888
Okul müdürüm kararlarını değer yargılarına göre verir.		0,888
Okul müdürüm başkalarıyla etkileşimi/iletişimi geliştirmek için geri besleme arayışı içinde olur.		0,882
KMO= 0951	Bartlett Küresellik Testi= 486,856	p= 0,000
	Toplam Açıklanan Varyans	%82,01

Otantik liderlik ölçeği ile ilgili olarak, güvenilirlik testi neticesinde Cronbach α katsayısı 0,958 çıkmış olup bu durum ölçeğin güvenilir olduğu anlamına gelmektedir. KMO testinin neticesi 0,951 olarak bulunmuştur. Bartlett **Küresellik Testi** neticesi ise istatistiksel olarak anlamlı**dır (p=0,000<0,01). Böylece**, örneklemin faktör analizi için yeterli ve uygun olduğu neticesine ulaşılarak faktör analizine devam edilmiştir. Faktör yükü 0,40'tan az olan 1., 2., 4., 5., 14., 15., 16. sorular analizden çıkarılmıştır. Tablo 2'deki verilere göre faktör yükleri 0,935 ile 0,882 arasında değişmektedir. Faktör analizi neticesinde orijinali dört boyut olan ölçek, özel okul öğretmenlerine uygulanmış halinde orijinal halinden farklı olarak tek boyut altında toplanmış olup toplam varyansın % 82,01'ini açıklamaktadır.

Tablo 3

Öğretmen Özerkliği Ölçeğine Ait Faktör Analizi

İfadeler	**Boyutlar**		
	Öğretme süreci özerkliği	Öğretim programı özerkliği	Mesleki iletişim özerkliği
Öğrencilere istediğim konularda ödev verebilirim.	0,925		
Öğretim programında yer almayan güncel konulara derslerimde yer verebilirim.	0,896		
Derslerde hangi etkinliklere, ne kadar zaman ayıracağıma ben karar verebilirim.	0,894		
Öğrencileri nasıl ödüllendireceğime kendim karar verebilirim.	0,888		
Dersi planlarken, öğrenci gereksinimlerine göre konu seçimini kendim yapabilirim.		0,870	
Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programına eklemeler yapabilirim.		0,858	
Öğretim programını (konu, içerik, kazanım vb. bakımından) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenleyebilirim.		0,807	
Öğrenci gereksinimine göre öğretim programında eksiltmeler yapabilirim.		0,749	
Ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanabilirim.		0,740	
Meslektaşlarımla ile olan iletişimime okul yönetimi karışmaz.			0,940
Veliler ile olan iletişimime okul yönetimi karışmaz.			0,930
Öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade edebilirim.			0,906
KMO= 0,857	Bartlett Küresellik Testi Ki-Kare= 1764,338		p= 0,000
		Toplam Açıklanan Varyans	%74,54

Öğretmen özerkliği ölçeği ile ilgili olarak güvenilirlik testi neticesinde Cronbach α katsayısı 0,833 çıkmış olup bu durum ölçeğin güvenilir olduğu anlamına gelmektedir. KMO testinin neticesi 0,857 olarak bulunmuştur. Bartlett Küresellik Testi neticesi ise istatistiksel olarak anlamlıdır (p=0,000<0,01). Böylece, örneklemin faktör analizi için yeterli ve uygun olduğu neticesine ulaşılarak faktör analizine devam edilmiştir. Tablo 3'deki verilere göre faktör yükleri 0,940 ile 0,740 arasında değişmektedir. Faktör analizi neticesinde orijinali dört boyut olan ölçek, özel okul öğretmenlerine uygulanmış halinde orijinal halinden farklı olarak üç boyut altında toplanmış olup toplam varyansın % 74,54'ünü açıklamaktadır.

Tablo 4

Mesleki Özdeşleşme Ölçeğine Ait Faktör Analizi

İfadeler		Boyutlar
		Mesleki Özdeşleşme
Başkalarının mesleğimi (uzmanlığımı) eleştirmesi hoşuma gitmez		0,900
Başkalarının mesleğimi övmesi hoşuma gider.		0,894
Mesleğim ile ilgili olumsuz söylentilerden rahatsızlık duyarım		0,892
Başkalarının mesleğim hakkındaki düşünceleri beni çok ilgilendirir.		0,878
Mesleğimden bahsederken "biz" kelimesini kullanırım		0,873
Meslektaşlarımın başarısını kendi başarım gibi görürüm.		0,861
KMO= 0,927	Bartlett Küresellik Testi Ki-Kare= 1469,792	p= 0,000
	Toplam Açıklanan Varyan	%77,9

Mesleki özdeşleşme ölçeği ile ilgili olarak güvenilirlik testi neticesinde Cronbach α katsayısı 0,950 çıkmış olup bu durum ölçeğin güvenilir olduğu anlamına gelmektedir. KMO testinin neticesi 0,927 olarak bulunmuştur. Bartlett Küresellik Testi (BTS) neticesi ise istatistiksel olarak anlamlıdır (p=0,000<0,01). Böylece, örneklemin faktör analizi için yeterli ve uygun olduğu neticesine ulaşılarak faktör analizine devam edilmiştir. Tablo 4'deki verilere göre faktör yükleri 0,900 ile 0,861 arasında değişmektedir. Faktör analizi neticesinde orijinali tek boyut olan ölçek, özel okul öğretmenlerine uygulanmış halinde de tek boyut altında toplanmış olıup toplam varyansın % 77,98'ini açıklamaktadır.

Bulgular

Hipotezlerin Testi

Araştırma kapsamında geliştirilen hipotezlerden, otantik liderliğin öğretmen özerkliği üzerindeki etkisi ile ilgili hipotezler SPSS paket programı ile regresyon analizi yapılarak test edilmiştir. Otantik liderlik ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkide mesleki özdeşleşmenin moderatör etkisi ile ilgili hipotezler ise SPSS paket programı için Andrew Hayes'in geliştirmiş olduğu PROCESS makrosu kullanılarak test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar hipotezlerin sıralamasına göre başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

Otantik liderliğin öğrenme süreci özerkliği üzerindeki etkisi ile ilgili regresyon analizi sonuçları: Yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Otantik Liderliğin Öğretme Süreci Özerkliği Üzerindeki Etkisi ile İlgili Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı değişken: Öğretmen Özerkliği-Öğretme Süreci Özerkliği			
Bağımsız Değişken-Otantik Liderlik	β	t	p
	0,387	3,386	0,001
R^2= 0,419	F=35,365		p=0,001

Tablo 5'e göre otantik liderliğin, öğretmen özerkliği alt boyutlarından öğretme süreci özerkliği (F=35,365; p=0,001) üzerindeki etkisini tespit etmek için kurulan regresyon modeli bir bütün olarak anlamlıdır. Kurulan modeldeki bağımsız değişken, bağımlı değişkendeki varyansın yaklaşık %42'sini (R^2=0.419) açıklamaktadır. Yapılan regresyon analizi sonucunda otantik liderliğin öğretmen özerkliğinin öğretme süreci özerkliği (β=0,387; p=0,001) alt boyutunu istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönde etkilediği bulunmuştur. Dolayısı ile H_1 hipotezi desteklenmiştir.

Otantik liderliğin öğretim programı özerkliği üzerindeki etkisi ile ilgili regresyon analizi sonuçları: Yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 6'te sunulmuştur.

Tablo 6

Otantik Liderliğin Öğretim Programı Özerkliği Üzerindeki Etkisi ile İlgili Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı değişken: Öğretmen Özerkliği-Öğretim Programı Özerkliği			
Bağımsız Değişken-Otantik Liderlik	β	t	p
	0,315	2,683	0,001
R^2= 0,395	F=14,365		p=0,001

Tablo 6'ya göre otantik liderliğin, öğretmen özerkliği alt boyutlarından öğretim programı özerkliği (F=14,365; p=0,001) üzerindeki etkisini tespit etmek için kurulan regresyon modeli bir bütün olarak anlamlıdır. Kurulan modeldeki bağımsız değişken, bağımlı değişkendeki varyansın yaklaşık %40'ını (R^2=0,395) açıklamaktadır. Yapılan regresyon analizi sonucunda otantik liderliğin öğretmen özerkliğinin öğretim programı özerkliği (β=0,315; p=0,001) alt boyutunu istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönde etkilediği bulunmuştur. Dolayısı ile H_2 hipotezi desteklenmiştir.

Otantik liderliğin mesleki iletişim özerkliği üzerindeki etkisi ile ilgili regresyon analizi sonuçları: Yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Otantik Liderliğin Mesleki İletişim Özerkliği Üzerindeki Etkisi ile İlgili Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı değişken: Öğretmen Özerkliği-Mesleki İletişim Özerkliği			
Bağımsız Değişken-Otantik Liderlik	β	t	p
	0,491	3,685	0,001
R^2= 0,499	F=37,365		p=0,001

Tablo 7'e göre otantik liderliğin, öğretmen özerkliği alt boyutlarından mesleki iletişim özerkliği (F=37,365; p=0,001) üzerindeki etkisini tespit etmek için kurulan regresyon modelleri bir bütün olarak anlamlıdır. Kurulan modeldeki bağımsız değişken, bağımlı değişkendeki varyansın yaklaşık %50'sini (R^2=0,499) açıklamaktadır. Yapılan regresyon analizi sonucunda otantik liderliğin, mesleki iletişim özerkliği

(β=0,491; p=0,001) alt boyutunu istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönde etkilediği bulunmuştur. Dolayısı ile H_3 hipotezleri desteklenmiştir.

Otantik liderlik ile öğretme süreci özerkliği ilişkisinde mesleki özdeşleşmenin moderatör etkisi:

Tablo 8

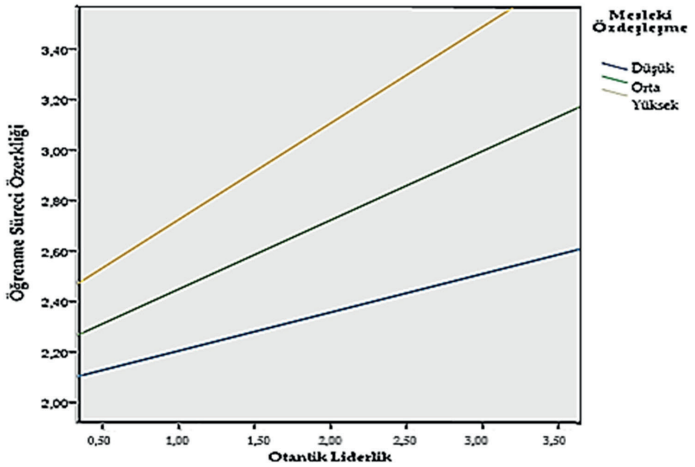
Otantik Liderlik ile Öğretme Süreci Özerkliği İlişkisinde Mesleki Özdeşleşmenin Moderatör Etkisi

Mesleki Özdeşleşmenin Moderatör Etkisi				
Öğretmen Özerkliği-Öğrenme Süreci Özerkliği	**β**	**Std. Hata**	**t**	**p**
Sabit				
Mesleki Özdeşleşme	0,2021	0,0566	5,6115	0,001
Otantik Liderlik	0,4240	0,0586	4,6779	0,001
Otantik Liderlik x Mesleki Özdeşleşme	0,261	0,0475	2,5054	0,001
Mesleki Özdeşleşme	**Moderatör Etki β**	**Std. Hata**	**t**	**p**
Mesleki Özdeşleşmenin Durumsal Etkisi =1SD-M+1SD				
M-ISS () Düşük	0,3041	0,0697	2,2110	0,001
M () Orta	0,4240	0,0586	4,6799	0,001
M+ISS () Yüksek	0,5439	0,0812	4,8550	0,001
Model Özeti	**R**	**R^2**	**F**	**p**
	0,6936	0,4819	46,5115	0,001
Etkileşim Neticesinde Artan R^2	**R^2'deki değişim**	**F**	**p**	
	0,1160	6,2772	0,001	

Tablo 8'ye göre kurulan regresyon modeli istatistiksel açıdan anlamlıdır (R=0,693; R^2=0.480; F=46.511; p<0.001). Analiz sonuçları, otantik liderliğin öğrenme süreci özerkliğini istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif bir yönde etkilediğini göstermektedir (β=0,424; p<0.001). Moderatör etkinin analizi için Baron ve Kenny'nin (1986) önerdiği etkileşim değişkenini (Otantik Liderlik x Mesleki Özdeşleşme) modele dahil etmek gereklidir. Eğer etkileşim değişkeni anlamlı ise, moderatör etkinin varlığından söz edilebilir. Tablo 8 incelendiğinde, otantik liderlik ile öğrenme süreci özerkliği arasındaki ilişkide mesleki özdeşleşmenin moderatör etkisinin istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönde olduğu görülmektedir. (β=0,261; p<0,001). Buna göre mesleki özdeşleşme düzeyleri düşük (β=.0,304; p<0,001), orta (β=0,424; p<0,001) ve yüksek (β =0,543; p<0.001) olan öğretmenler için otantik liderliğin öğrenme süreci özerkliğine etkisi istatistiksel açıdan anlamlıdır. Diğer bir deyişle öğretmenlerin mesleki özdeşleşme düzeyleri arttıkça otantik liderliğin öğrenme süreci özerkliği üzerindeki etkisi de artmaktadır. Özetle; grafik 1'den de anlaşıldığı gibi düşük mesleki özdeşleşmeden ziyade yüksek mesleki özdeşleşme söz konusu olduğunda otantik liderliğin öğretmen özerkliği alt boyutlarından öğrenme süreci özerkliği üzerindeki etkisi daha güçlüdür. Buna göre H_4 hipotezi desteklenmiştir.

Grafik 1

Otantik Liderlik ve Öğretme Süreci Özerkliği İlişkisinde Mesleki Özdeşleşmenin Moderatör Etkisi



Özetle; Grafik 1'den de anlaşılabileceği gibi düşük mesleki özdeşleşmeden ziyade yüksek mesleki özdeşleşme söz konusu olduğunda otantik liderliğin öğretmen özerkliği alt boyutlarından öğrenme süreci özerkliği üzerindeki etkisi daha güçlüdür. Buna göre H_4 hipotezi desteklenmiştir.

Otantik liderlik ile öğretim programı özerkliği ilişkisinde mesleki özdeşleşmenin moderatör etkisi:

Tablo 9

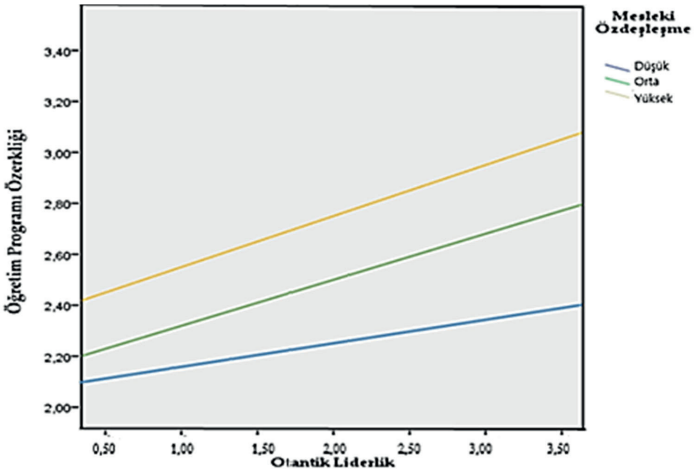
Otantik Liderlik ile Öğretim Programı Özerkliği İlişkisinde Mesleki Özdeşleşmenin Moderatör Etkisi

Mesleki Özdeşleşmenin Moderatör Etkisi				
Öğretmen Özerkliği-Öğretim Programı Özerkliği	**β**	**Std. Hata**	**t**	**p**
Sabit				
Mesleki Özdeşleşme	0,189	0,040	4,521	0,001
Otantik Liderlik	0,359	0,057	3,982	0,001
Otantik Liderlik x Mesleki Özdeşleşme	0,118	0,074	1,458	0,001
Mesleki Özdeşleşme	**Moderatör Etki β**	**Std. Hata**	**t**	**p**
Mesleki Özdeşleşmenin Durumsal Etkisi =1SD-M+1SD				
M-ISS () Düşük	0,263	0,032	1,125	0,001
M () Orta	0,359	0,057	3,982	0,001
M+ISS () Yüksek	0,455	0,081	4,325	0,001
Model Özeti	**R**	**R^2**	**F**	**p**
	0,592	0,350	37,382	0,001
Etkileşim Neticesinde Artan R^2	**R^2'deki değişim**	**F**	**p**	
	0,631	20,276	0,001	

Tablo 9'e göre kurulan regresyon modeli istatistiksel açıdan anlamlıdır (R=0,592; R^2=0,350; F=37,382; p<0.001). Analiz sonuçları, otantik liderliğin öğretim programı özerkliğini istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif bir yönde etkilediğini göstermektedir (β=0,359; p<0.001). Moderatör etkinin analizi için Baron ve Kenny'nin (1986) önerdiği etkileşim değişkenini (Otantik Liderlik x Mesleki Özdeşleşme) modele dahil etmek gereklidir. Eğer etkileşim değişkeni anlamlı ise, moderatör etkinin varlığından söz edilebilir. Tablo 9 incelendiğinde, otantik liderlik ile öğretim programı özerkliği arasındaki ilişkide mesleki özdeşleşmenin moderatör etkisinin istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönde olduğu görülmektedir. (β= 0,118; p<0,001). Buna göre mesleki özdeşleşme düzeyleri düşük (β=.0,263; p<0,001), orta (β=0,359; p<0,001) ve yüksek (β =0,455; p<0.001) olan öğretmenler için otantik liderliğin öğretim programı özerkliğine etkisi istatistiksel açıdan anlamlıdır. Diğer bir deyişle öğretmenlerin mesleki özdeşleşme düzeyleri arttıkça otantik liderliğin öğretim programı özerkliği üzerindeki etkisi de artmaktadır.

Grafik 2

Otantik Liderlik ve Öğretim Programı Özerkliği İlişkisinde Mesleki Özdeşleşmenin Moderatör Etkisi



Özetle; Grafik 2'den de anlaşılabileceği gibi düşük mesleki özdeşleşmeden ziyade yüksek mesleki özdeşleşme söz konusu olduğunda otantik liderliğin öğretmen özerkliği alt boyutlarından öğrenme süreci özerkliği üzerindeki etkisi daha güçlüdür. Buna göre H_5 hipotezi desteklenmiştir.

Otantik liderlik ile mesleki iletişim özerkliği ilişkisinde mesleki özdeşleşmenin **moderatör etkisi:**

Tablo 10

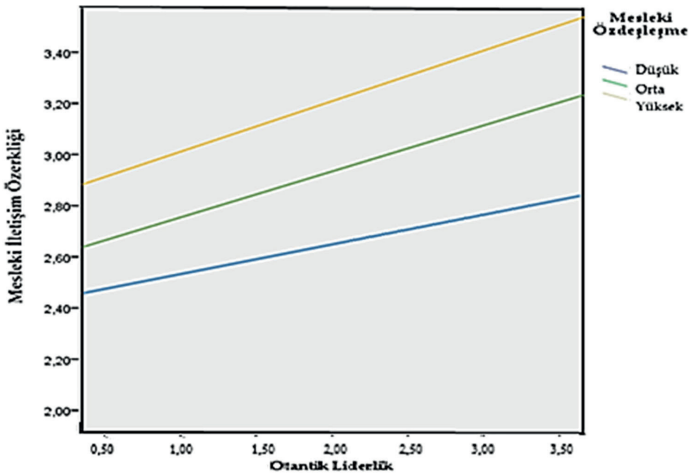
Otantik Liderlik ile Mesleki İletişim Özerkliği İlişkisinde Mesleki Özdeşleşmenin Moderatör Etkisi

Mesleki Özdeşleşmenin Moderatör Etkisi				
Öğretmen Özerkliği-Mesleki İletişim Özerkliği Sabit	**β**	**Std. Hata**	**t**	**p**
Mesleki Özdeşleşme	0,246	0,052	3,524	0,001
Otantik Liderlik	0,509	0,059	4,984	0,001
Otantik Liderlik x Mesleki Özdeşleşme	0,309	0,047	4,895	0,001
Mesleki Özdeşleşme	**Moderatör Etki β**	**Std. Hata**	**t**	**p**
Mesleki Özdeşleşmenin Durumsal Etkisi =1SD-M+1SD				
M-ISS () Düşük	0,419	0,041	2,189	0,001
M () Orta	0,509	0,059	4,984	0,001
M+ISS () Yüksek	0,599	0,066	4,997	0,001
Model Özeti	**R**	**R^2**	**F**	**p**
	0,725	0,526	43,856	0,001
Etkileşim Neticesinde Artan R^2	**R^2'deki değişim**	**F**	**P**	
	0,135	8,338	0,001	

Tablo 10'a göre kurulan regresyon modeli istatistiksel açıdan anlamlıdır ($R=0,725$; $R^2=0,526$; $F=43,856$; $p<0.001$). Analiz sonuçları, otantik liderliğin mesleki iletişim özerkliğini istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif bir yönde etkilediğini göstermektedir (**β**=0,509; p<0.001). Moderatör etkinin analizi için Baron ve Kenny'nin (1986) önerdiği etkileşim değişkeni (Otantik Liderlik x Mesleki Özdeşleşme) modele dahil etmek gereklidir. Eğer etkileşim değişkeni anlamlı ise, moderatör etkinin varlığından söz edilebilir. Tablo 10 incelendiğinde, otantik liderlik ile **öğretim programı özerkliği** arasındaki ilişkide mesleki özdeşleşmenin moderatör etkisinin istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönde olduğu görülmektedir. (**β**=0,309; p<0,001). Buna göre mesleki özdeşleşme düzeyleri düşük (**β**=0,419; p<0,001), orta (**β**=0,509; p<0,001) ve yüksek (**β** =0,599; p<0.0001) olan öğretmenler için otantik liderliğin mesleki iletişim özerkliğine etkisi istatistiksel açıdan anlamlıdır. Diğer bir deyişle öğretmenlerin mesleki özdeşleşme düzeyleri arttıkça otantik liderliğin mesleki iletişim özerkliği üzerindeki etkisi de artmaktadır.

Grafik 3

Otantik Liderlik ve Mesleki İletişim Özerkliği İlişkisinde Mesleki Özdeşleşmenin Moderatör Etkisi



Özetle; Grafik 3'den de anlaşılabileceği gibi düşük mesleki özdeşleşmeden ziyade yüksek mesleki özdeşleşme söz konusu olduğunda otantik liderliğin öğretmen özerkliği alt boyutlarından mesleki iletişim özerkliği üzerindeki etkisi daha güçlüdür. Buna göre H_6 hipotezi desteklenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada okul müdürlerinin otantik liderliği ile öğretmenlerin özerkliği arasındaki ilişkide mesleki özdeşleşmenin moderatör etkisi incelenmiştir. Araştırma bulguları sonucunda, okul müdürlerinin otantik liderlik davranışları sergilemesinin öğretmen özerkliği alt boyutlarından öğretme süreci özerkliğini, öğretim programı özerkliğini ve mesleki iletişim özerkliğini istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönde etkilediği bulunmuştur. Bu çalışmanın teorik alt yapısını oluşturan öz-belirleme kuramına göre, çalışanların faaliyette bulundukları ortamın ve özellikle de liderlerin, çalışan özerkliğini desteklemede önemli bir rol oynadığı ifade edilmektedir. Literatüre bakıldığında ise otantik liderlik ve öğretmen özerkliği ile ilgili çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak farklı liderlik türleri ve çalışan/öğretmen özerkliği ile ilgili çalışmalar mevcuttur (Sparks, 2012; Yazıcı ve Akyol, 2017; Akçay ve Sevinç, 2021; Pattnaik ve Sahoo, 2021).

Sparks (2012) Amerika genelinde ilkokul ve ortaokullarda çalışan 33,100 öğretmen ile yaptığı araştırmasında, okul müdürlerinin destekleyici davranışlar sergile-

mesinin öğretmen özerkliğini olumlu yönde etkilediğini saptamıştır. Yazıcı ve Akyol (2017) ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 479 öğretmen üzerinde yaptıkları çalışmalarında dönüşümcü liderlik davranışları sergileyen okul müdürlerinin öğretmen özerkliğini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuşlardır. Akçay ve Sevinç (2021) Adıyaman ili Kahta ilçesindeki ilkokullarda çalışan 367 öğretmen ile yaptıkları çalışmalarında işbirlikçi yönetim tarzı sergileyen okul müdürlerinin öğretmen özerkliğini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuşlardır. Pattnaik ve Sahoo (2021) Hindistan'daki ticari firmalarda çalışan 422 çalışan üzerinde yaptıkları araştırmaları neticesinde dönüşümcü liderlerin iş özerkliğini etkilediğini bulmuşlardır. Shakil vd. (2021) Bangladeş'teki özel sağlık kuruluşlarında çalışan 226 sağlık çalışanı üzerinde yaptıkları çalışmaları sonucunda kapsayıcı liderliğin (çalışanları ile iletişime açık olan, kendisine kolay bir şekilde ulaşılabilen ve çalışanları ile karşılıklı fikir ve düşünce alışverişinde olan) iş özerkliğini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla araştırma bulguları hem teorik altyapı ile hem de uygulamada önceki çalışmaların sonuçları ile örtüşmektedir. Ek olarak araştırma ile ilgili, okul müdürlerinin gösterdiği otantik liderlik davranışlarının en fazla öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği üzerinde etkisi bulunmaktadır. Bunu öğretme süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliği izlemektedir. Bu durumun sebebi araştırma örnekleminin özel okullarda çalışan öğretmenlerden oluşması gösterilebilir. Özel okullarda öğretmenler yöneticileri, meslektaşları ve veliler ile herhangi bir resmiyet hissetmeden daha özgürce iletişime geçebilirler.

Diğer taraftan öğretmenlik gibi yoğun özveri gerektiren bir meslekte çalışan kişilerin mesleklerini sevmeleri, mesleklerine yönelik sevgi, aidiyet duyguları beslemeleri kısaca meslekleri ile özdeşleşmeleri olası bir durumdur. Sosyal kimlik teorisine dayanan mesleki özdeşleşmenin otantik liderlik ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişkide moderatör etkisine gelindiğinde ise söz konusu değişkenler arası ilişkiler daha önce çalışılmadığı için elde edilen bulgular literatüre katkı sağlamaktadır. Bu çalışmada yapılan analizler sonucunda okul müdürlerinin otantik liderliği ile öğretmen özerkliğinin alt boyutlarından öğrenme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği arasındaki ilişkide mesleki özdeşleşmenin moderatör etkisinin istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönde olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin mesleki özdeşleşme düzeyleri arttıkça okul müdürlerinin otantik liderliğinin öğretmen özerkliğinin alt boyutlarından öğrenme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği üzerindeki etkisi de artmaktadır. Ek olarak söz konusu moderatör etki en fazla öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği üzerinde görülmektedir. Bunu öğretmen süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliği izlemektedir. Araştırmanın moderatör değişkeninden mesleki iletişim

özerkliğinin en fazla etkilenmesinin sebebi, yukarıda belirtildiği gibi örneklemin özel okulda çalışan öğretmenlerden oluşmasıdır.

Öğretmen özerkliği, eğitim ve öğretim faaliyetlerin geliştirilmesinde ve öğretmenlerin genel olarak eğitim sistemindeki rollerinin etkinleştirilmesinde dikkate alınması gereken en kilit kavramlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin mesleklerini gerektiği gibi icra edebilmelerinin en temel şartlarından birisi onlara yeterli yetki ve serbestinin sağlanmasıdır. Müfredatın belirlenmesi, dersler ve içerikleri, bu derslerle ilgili kitap seçimi, hizmet içi eğitimler vb. konularda öğretmenlere geniş bir özerklik alanı verilmeden, onların eğitim ve öğretimde etkin rollerinin olması beklenemez. Bu durumda okullarda öğretmenlerin özerkliğinden bahsedebilmek için okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik davranışları önem kazanmaktadır. Bu anlamda okul yöneticileri uygun yönetim tarzını sergileyerek öğretmenlere özerklik sağlamalı, öğretmenleri yönetim ve karar alma süreçlerine dâhil etmelidir. Öğretmenlerin okul faaliyetlerinde etkinliklerini ve verimliliklerini artırmaları, yeni ve farklı öğretim yöntem ve materyalleri kullanmaları, mesleki becerilerini geliştirmeleri için öğretmenlere eğitim sistemi içinde daha fazla özerklik tanınmalıdır. Dolayısıyla farklı bakış açılarına önem veren, çalışanları ile iş birliği içerisinde olan, çalışanlarının özgün olarak davranabileceği bir ortam hazırlayan otantik liderlere diğer sektörlerde olduğu gibi eğitim sisteminde de gereksinim artmaktadır. Bu çalışmadaki sonuçlara göre de okul müdürlerinin otantik liderlik davranışları sergilemelerini artırmaları durumunda, öğretmenlerin özgürce karar verebilecekleri özerk bir ortamın sağlanmasına katkı sunabilecekleri anlaşılmaktadır.

Bu araştırmanın sınırlıklarından biri araştırmanın sadece Marmara Bölgesi'ndeki özel okullarda uygulanmasıdır. İleriki çalışmalar için örneklemin arttırılması ve verilerin daha geniş bir alandan toplanması önerilmektedir. Diğer bir açıdan kamu sektöründen de verilerin toplanıp özel ve kamu sektörlerinde çalışan öğretmenler arasında karşılaştırma yapılması önerilmektedir. Ayrıca, bu araştırmada mesleki özdeşleşme etkileşim değişkeni olarak kullanılmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalara farklı değişkenlerin (örgütsel özdeşleşme, örgütsel destek, örgütsel güven, örgütsel sinizm vb.) eklenmesi önerilmekte, bu sayede farklı sonuçların elde edilebileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak ilgili değişkenlerle ilgili Türkiye ve yurtdışında çalışmaların mevcut olması ile birlikte farklı etkileşim değişkenleri ve daha geniş örneklemle başka araştırmaların yapılması hatta, nitel araştırmalarla da desteklenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Akçay, P. ve Sevinç, H. H. (2021). Okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzları ve öğretmenlerin özerkliği üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*(2), 1173-1201. https://doi.org/10.17152/gefad.906997

Arkonaç, S. A. (1998). *Sosyal psikoloji*. Alfa Yayınları

Ashforth, B. E. and Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of Management Review, 14*(1), 20-39. https://doi.org/10.5465/AMR.1989.4278999.

Avolio, B. J., and Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. The Leadership Quarterly, 16(3), 315–338. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001

Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F. and May, D. R. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *The Leader Quarterly, 15*(6), 801-823. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2004.09.003

Avolio, B. J., Walumbwa, F. O. and Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology,* 60, 421-499. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163621

Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Özarslan, H. ve Tahiregi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4*(Özel Sayı 1), 207-218.

Baron, R. M. and Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173-1182. https://doi.org/10.1037//0022-3514.51.6.1173

Başar, U. (2021). İş geliştirme uzmanlarının mesleki özdeşleşmeleri ve duygusal emekleri arasındaki ilişkiler üzerine görgül bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 43, 405-416. https://doi.org/10.30794/paused.766830

Begenirbaş, M., Gökmen, Y. ve Can Yalçın, R. (2021) Mesleki özdeşleşme ve psikolojik sahiplenme çalışanların iş biçimlendirmelerine etki eder mi?: Hizmet sektörü çalışanlarına yönelik bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi, 13*(2). 1127-1143. https://doi.org/10.20491/isarder.2021.1188.

Biçkes, D. M. ve Yılmaz, C. (2017). Örgütsel özdeşleşmenin tükenmişlik üzerine etkisi: Öğretmenler üzerine bir uygulama. *"İş, Güç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 19*(2), 91-110. https://doi.org/10.4026/isguc.371043.

Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly, 37*(5), 662-683. https://doi.org/10.1177/00131610121969460

Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları.

Buyruk, H. ve Akbaş, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile özerkliği arasındaki ilişkiye dair bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim, 46*(208), 431-451. https://doi.org/10.15390/EB.2021.9996.

Cihangir Çankaya, Z. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: Öz-belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(31), 23-31.

Çelik, M. ve Yavaş, T. O. (2020). İlkokul müdürlerinin otantik liderlik davranışlarının incelenmesi. H. Şahin ve B. Avcı Akbel (Edt.), *Eğitim Bilimlerinde Güncel Araştırmalar* içinde (s.75-95). Ivpe Yayınevi

Çolak, İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi, 23*(1), 33-71.

Çolak, İ., Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(2), 189-208.

Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985). *Instrinsic motivation and self determination in human behavior.* Berlin: Springer Science&Business Media.

Deci, E. L. and Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychology Inquiry, 11*(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E. L., Connell, J. P. and Ryan, R. M. (1989). Self-determination in work organization. *Journal of Applied Pscyhology, 74*(4), 580-590. https://doi.org/10.1037/0021-9010.74.4.580

Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, D. R., Usunov, J. and Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction motivation, and well-being in work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personalty and Social Psychology Bulliten, 27(*8). https://doi.org/10.1177/0146167201278002

Deci, E. L., Olafsen, A. H. and Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organization Psychology and Organizational Behavior,* 4, 19-43. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108

Demirtaş, H. A. (2003). Sosyal kimlik kuramı, temel kavram ve varsayımlar. İletişim: Araştırmaları, 1(1), 123-144. https://doi.org/10.1501/Iltaras_0000000023

Erdem A. T. (2020). Mesleki özdeşleşmenin tükenmişliğe etkisinde iş yükü algısının aracılık rolü: hemşirelere yönelik bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi, 11*(Özel sayı), 89-103.

Enli Kalmaz, P. (2018). *Örgütsel güvenin örgütsel özdeşleşme ve mesleki özdeşleşme üzerine etkileri hakkında bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli

Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement, 59*(1), 58-76. https://doi.org/10.1177/0013164499591005.

Garcia-Falieres, A. and Herrbach, O. (2015). Organizational and professional identification in audit firms: An affective approach. *Journal of Business Ethics,* 132, 753-763. https://doi.org/10.1007/s10551-014-2341-2

Gürbüz S. ve Şahin F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık

Ilies, R., Morgeson, F. P. and Nahrgang, J. D. (2005). Authentic leadership and eudaemonic well-being: understanding leader-follower outcomes. *The Leadership Quarterly, 16*(3), 373-394. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.002

İraz, R. ve Ata, N. (2020). Otantik liderliğin belediye çalışanlarının performansına etkisinde pozitif psikolojik sermayenin rolü. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16*(27), 288-318. https://doi.org/10.26466/opus.643236.

Karatay, M., Günbey, M. ve Taş, M. (2020). Öğretmen profesyonelliği ile özerklik arasındaki ilişki. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(2), 173-195.

Kavrayıcı, C. ve Ağaoğlu, E. (2020). Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Başkent University Journal of Education, 7*(2), 409-427.

Kırkbeşoğlu, E. ve Tüzük, İ. K. (2009). Bireycilik-toplulukçuluk ikileminde mesleki özdeşleşme ve örgütsel özdeşleşme ayrımı, *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 1*(1), 1-8.

Koçak, D. (2019). İstismarcı yönetimin prososyal motivasyon üzerindeki etkisinde örgütsel özdeşleşmenin aracı etkisi, *Journal of Business Research-Turk, 11*(2), 517-528. https://doi.org/10.20491/isarder.2019.616.

Korkmaz, F. (2020). İş özerkliğinin çok yönlü kariyer tutumu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir alan araştırması, *Business & Management Studies: An International Journal (BMIJ), 8*(4), 367-386. https://doi.org/10.15295/bmij.v8i4.1720.

Lamb, T. (2008). Learner autonomy and teacher autonomy: Synthesising an agenda. T. Lamb and H. Reinders (Eds.), In *Learner and teacher autonomy: Concept, realitied and responses* (Vol.1) (s.269-284). John Benjamins Publishing

Leroy, H., Anseel, F., Gardner, W. L. and Sels, L. (2012). Authentic leadership, authentic followership, basic need satisfaction, and work role performance: A cross-level study. *Journal of management, 20*(10), 1-21. https://doi.org/10.1177/0149206312457822.

Luthans, F. and Avolio, B. J. (2003). Authentic leadership: A positive developmental approach. K. S. Cameron, J. E. Dutton and R. E. Quinn (Eds.), In *Positive organizational scholarship* (s.241-261). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers Inc.

Mael, F. and Ashforth, B. E. (1992). Alumni and their alma mater: A partial test of reformulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior, 13*(2), 103-123. https://doi.org/10.1002/job.4030130202

Okun, O. ve Çavuşoğlu, S. (2020). Üniversite çalışanlarının otantik liderlik düzeylerinin demografik özellikler üzerinden incelenmesi: Bingöl Üniversitesi örneği. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(1), 159-181. https://doi.org/10.26468/trakyasobed.546060.

Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kurumsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(35), 82-99.

Pattnaik, S. C. and Sahoo, R. (2021). Transformational leadership and organizational citizenship behaviour: The role of job autonomy and supportive management. *Management Research Review, 44*(10), 1409-1426. https://doi.org/10.1108/MRR-06-2020-0371.

Pearson, L. C. and Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Reseach, 86*(3), 172-178. https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941155.

Pearson, L. C. and Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly, 29*(1), 38-54.

Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2013). Örgütsel d*avranış* (İ. Erdem, çev). Nobel Akademik Yayıncılık

Ryan R. M. and Deci E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Smith, R and Erdoğan, S. (2008). Teacher-learner autonomy: Programme goals and student-teacher constructs. T. Lamb and H. Reinders (Eds.), In *Learner and teacher autonomy: Concept, realitied an response (Vol.1)* (s.83-102). Amsterdam: John Benjamins Publishing

Shakil, R. M., Memon, M. A. and Ting, H. (2021). Inclusive leadership and innovative work behaviour: the mediating role of job autonomy. *Quality & Quantity*. https://doi.org/10.1007/s11135-021-01102-0

Sparks, D. (2012). *The relationship between teacher perceptions of autonomy in the classroom and standards based accountability reform* [Yayımlanmamış doktora tezi]. The University of Maryland, College Park.

Tabak, A., Polat, S., Coşar, S. ve Türköz, T. (2012) Otantik liderlik ölçeği: Güvenirlik ve geçerlilik çalışması. *"İş, Güç"Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 14*(4), 89-106. https://doi.org/10.4026/1303-2860.2012.0212.x

Tajfel, H. and Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. W. G. Austin ve S. Worchel (Eds.), In *The social psychology of intergroup relations* (s.33-47). Brooks-Cole.

Turan, S. ve Bektaş, F. (2014). Liderlik. S. Turan (Edt.), *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* içinde (s. 293-297). Pegem A Yayıncılık.

Üzüm, P. ve Karslı, M. D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 79-94.

Vurgun, L. (2020). Kelile ve Dimne eserindeki otantik liderlik özelliklerinin içerik çözümlemesi. S. Gün (Edt.), *Yönetim, liderlik ve pazarlama* içinde (s. 85-131). İksad Yayınevi.

Walumbwa, F. O., Avolio,B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S. and Peterson S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of management, 34*(1), 89-126. https://doi.org/10.1177/0149206307308913

Wong, C. A. and Laschinger, H. K. S. (2013). Authentic leadership, performance, and job satisfaction: The mediating role of empowerment. *Journal of Advanced Nursing, 69*(4), 947-959. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2012.06089.x

Yazıcı, A. Ş. ve Akyol, B. (2017). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(10), 189-208. https://doi.org/10.16991/inesjournal.1365.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Yaz/2023 ● Sayı: 239, (1627-1648)

John Dewey'e İlişkin Türkiye'de Yapılan Çalışmaların Analizi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Hatice FAKİOĞLU BAĞCI[1]

1 Arş. Gör. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, hatice.fakioglu@medeniyet.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9901-3850.

Gönderilme Tarihi: 15.06.2022 Kabul Tarihi: 21.11.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1131498

Atıf: "Fakioğlu Bağcı, H. (2023). John Dewey'e ilişkin Türkiye'de yapılan çalışmaların analizi. *Millî Eğitim Dergisi* , 52 (239), 1627-1648. DOI: 10.37669/milliegitim.1131498"

Öz

Bu araştırmanın amacı John Dewey'e ilişkin çalışmaları, belirlenen ölçütlere göre incelemek ve analiz etmektir. Evren, Dewey'e ilişkin çalışmalardır. Örneklemi ise Dewey'e ilişkin 1992-2022 yılları arasında Türkiye'de yapılmış lisansüstü tezler ile ULAKBİM TR Dizin veya DergiPark'ta indekslenen Türkçe ve İngilizce makaleler oluşturmaktadır. Ülkemizde yapılmış lisansüstü tezler için YÖK Ulusal Tez Merkezi, makaleler için de ULAKBİM TR Dizin ve DergiPark platformları taranmıştır. Taramalar sonunda 1992-2022 yılları arasında Dewey'e ilişkin olarak 23 lisansüstü tezi ve 57 makalenin olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalar, araştırma türü, yayın yılı, yayın dili, lisansüstü tezin yapıldığı üniversite, makalenin yayınlandığı dergi, çalışmanın yöntemi, çalışmanın veri toplama aracı, veri analiz yöntemi ve odak konusu bakımından incelenmiştir. Araştırmada içerik analizi kullanılmış ve elde edilen bulgular tablolarla gösterilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre, ülkemizde Dewey'e ilişkin en fazla çalışma 2019 yılında yapılmıştır. Tezlerden biri hariç hepsinin Türkçe, makalelerin ise yarıya yakının İngilizce yazıldığı tespit edilmiştir. En fazla tezin Atatürk, Gazi ve Marmara üniversitelerinde tamamlandığı, en fazla makalenin ise International Journal of Progressive Education adlı dergide yayınlandığı görülmüştür. Bir yüksek lisans tezi ve makale hariç tüm çalışmalar, nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmalarda en fazla kullanılan veri toplama aracının doküman inceleme, en fazla kullanılan veri analiz yönteminin ise içerik analizi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Odak konu bakımından en fazla çalışmanın, Dewey'in eğitim felsefesine dair olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları ışığında Dewey'in felsefesine ilişkin odak konu alanlarının genişletilmesi ve Türk eğitim sistemine etkilerinin derinlemesine araştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *eğitim felsefesi, John Dewey, içerik analizi, Türkiye*

Analysis of Studies Conducted in Türkiye on John Dewey

Abstract

The purpose of this study is to examine and analyze the studies on John Dewey in accordance with the established criteria. The universe involves the studies on John Dewey. The sample consists of dissertations and theses on John Dewey written in Türkiye between 1992 and 2022 as well as articles in Turkish and English that are indexed in the ULAKBİM TR Index or DergiPark platform. The National Thesis Center of the Council of Higher Education was searched for dissertations and theses that have been performed in Türkiye, as well as the Turkish Academic Network and Information Center (ULAKBİM) TR Index and the DergiPark platform for articles. As a result of the search, 23 dissertations and theses and 57 articles were found on Dewey between 1992 and 2022. These studies were examined in terms of research type, year of publication, publication language, university where the dissertation/thesis was produced, the journal in which the article was published, study method, data collection instrument, data analysis method, and focus. The research conducted a content analysis and presented the results in tables. According to the research results, the most studies in Türkiye on Dewey were conducted in 2019. All but one of the dissertations and theses were found to have been written in Turkish, while almost half the articles were written in English. Most of the dissertations/thesis were found to have been written at Atatürk, Gazi, and Marmara Universities, while most of the articles were published in the International Journal of Progressive Education. Except for one thesis and one article, all studies were conducted using qualitative research methods. The most commonly used data collection tool in the studies was found to be document reviews and the most commonly used data analysis method to be content analysis. Regarding the topic of focus, most of the studies were found to have dealt with Dewey's philosophy of education. In light of the research findings, it is recommended to expand the focus subject areas on Dewey's philosophy and to investigate its effects on the Turkish education system in depth.

Keywords: *philosophy of education, John Dewey, content analysis, Türkiye*

Giriş

John Dewey (1859-1952), ilerlemeci eğitim felsefesi ile 20. yüzyılın ilk yarısına damgasını vurmuş Amerikalı bir filozoftur (Soltis, 2002). Dewey, belki de felsefe tarihinde eğitimi bütün boyutları ve sorunlarıyla açık bir şekilde ele alan tek filozoftur (Ünder, 2020). Onun felsefesinde temel amaç, insanlığın karşılaştığı problemlere çözümler sunan bir anlayış geliştirmektir (Cochran, 2010). Bu anlayışı geliştirirken özellikle her türlü düalizmden kaçındığı ve insanın çevresiyle etkileşimini içeren tecrübelerini merkeze aldığı görülmektedir (Dewey, 1954). Bu temel özelliklere sahip

Dewey'in felsefesi, Amerika'da ve dünyanın çoğu ülkesinde yaşadığı dönem boyunca ilgiyle takip edilmiştir.

Ne var ki Dewey'in ölümüyle birlikte felsefesine olan ilgi azalmıştır. Bu azalmada, İngiltere'de ortaya çıkan analitik ve linguistik, Kıta Avrupası'ndan yayılan pozitivizm ve varoluşçuluk felsefe akımlarının dünya genelinde popüler hale gelmesi etkili olmuştur. Ancak Dewey'in eserlerinin toplu bir şekilde yayınlanmaya başladığı 1969'dan sonra onun felsefesine karşı yeni bir ilgi uyanmış ve ona ilişkin çalışmaların sayısında artış olmuştur. Bu ilginin bir nedeni de insanlığın bugün karşı karşıya kaldığı sorunlarla Dewey'in çözmeye çalıştığı problemlerin benzer olmasıdır (Boisvert, 1998).

Diğer bir görüşe göre de Dewey'e olan ilginin asıl sebebi, onun felsefeyi yaşamla ilişkilendirmesidir. Çoğu insan, gündelik hayata dokunmayan ve sorun çözmeyen felsefe anlayışlarından rahatsızlık duymaya başlamıştır. Dewey'in salt teori ile ilgilenen ve mevcut problemlere ilişkin çözümler konusunda somut öneriler ortaya koymayan felsefi akımları eleştirmesi, bu insanlara cazip gelmiştir. Dewey'in felsefesine duyulan ilgi, başta akademi dünyası olmak üzere özellikle de Amerika'da gittikçe artmaktadır (Gündoğdu, 2018).

Dewey'in Türk toplumunda tanınması ise 1900'lü yılların başına denk gelmektedir. Bu tanınmanın, ABD'de görev yapmış İhsan Sungu, Avrupa'da eğitim almış Mustafa Rahmi Balaban ile Avni Başman'ın Dewey'den yaptıkları çeviri eserler aracığıyla gerçekleştiği ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra, Avrupa'da eğitim alan Türk öğrencilerin Dewey'in yazdıklarını okumaları, onun Türk toplumunda tanınmasında rol oynadığı belirtilmektedir (Güven, 2020).

Genel olarak akademik çevrelerde Dewey'e olan ilginin artması bir yana onu ülkemiz için önemli kılan özel nedenler de vardır. Bunların başında Dewey'nin Türkiye seyahati ve Türk eğitim sistemine ilişkin yazdığı raporlar gelmektedir. Dewey'e İsmail Safa'nın (Özler) Maarif Vekâleti döneminde (1923) mektup yazılarak Türkiye'ye davet edilmiştir. Dewey'in davet edilme nedeni, yeni kurulan demokratik bir devlette eğitimin ve öğretmen yetiştirmenin nasıl olması gerektiği ile ilgili fikirler almaktı. Bu davet üzerine Dewey, Vasıf Bey'in Maarif Vekâleti döneminde (1924) gelebileceğini bildirmiştir. Dewey 19 Temmuz 1924 tarihinde Türkiye'ye gelmiş ve 10 Eylül 1924 tarihinde ise ülkemizden ayrılmıştır. Dewey'in Türkiye seyahati, Amerikalı iş adamı Charles R. Crane tarafından finanse edilmiştir. Dönemin İstanbul ve Ankara basınından anlaşıldığı kadarıyla, bu seyahatin ülke gündeminde önemli yankıları olmuştur. Bu seyahatinde Dewey, dönemin ileri gelen siyasetçileri ve eğitimcileri ile temaslarda bulunarak ülkemiz eğitim sistemi hakkında bilgi edinmeye çalışmıştır. Bu seyahatten

edindiği izlenimlerin, onun Türk eğitim sistemine ilişkin yazdığı raporlarda etkili olduğu belirtilmiştir (Ata, 2020).

Dewey'in raporları incelendiğinde, bunlardan birincisi Türkiye'de iken yazdığı ve bir rapor olmaktan ziyade bütçeyle ilgili alınması gereken acil önemleri içeren kısa bir muhtıra niteliğindedir. İkincisi ise daha kapsamlı olup Amerika'ya gittikten sonra oradan gönderdiği ve Türk eğitim sistemine ilişkin önerilerini ayrıntılı bir şekilde sıraladığı esas rapordur. Bu iki rapor birbirlerini tamamladıkları için tek bir raporun iki bölümü olarak kabul edilmiştir. Birinci bölümde eğitimin finanse edilmesiyle ilgili konular öne çıkarken, ikinci bölümde Türk eğitim sisteminin amacı, programı, millî eğitim teşkilatı, öğretmen yetiştirme, okul yapısı ve disiplini, sağlığın korunması ve benzeri konular öne çıkmaktadır. İki bölümden oluşan bu rapor, yeni harfli olarak ilk kez 1939'da Türkiye Maarifi Hakkında Rapor başlığıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından basılmıştır (Dewey, 1939).

Raporun Türk eğitim sistemine etkilerine gelindiğinde, bu konuda çeşitli fikirlerin olduğu görülmektedir. Sözgelimi Bal araştırmasında, Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati Bey döneminde (1925-1929) Dewey'in raporda belirttiği öneriler doğrultusunda Türk eğitim sisteminde önemli değişikliklerin yapıldığını ifade etmiştir. Ona göre Mustafa Necati Bey, eğitimle ilgili yaptığı düzenlemelerde Dewey'in raporunu değerli bir kaynak olarak görmüş ve buradaki önerileri imkânlar ölçüsünde gerçekleştirmiştir (Bal, 1991). Altunya ise, Mustafa Necati'inin, Dewey'in raporundan yola çıkarak gerçekleştirdiği söylenen birçok çalışmanın daha önce gündeme getirildiğini ileri sürmektedir. Buna ek olarak Dewey'e ait olduğu ifade edilen birçok fikrin de daha önce çeşitli vesilelerle dile getirildiğini ancak hayata geçirilmediğini, uygulanması için onun vizesine ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir (Altunya, 2020).

Sonuç olarak, hem akademik çevrelerde Dewey'e olan ilginin artması hem de onu ülkemiz için önemli kılan özel nedenlerin olması (Türkiye seyahati ve yazdığı rapora ilişkin tartışmalar), Dewey'e ilişkin akademik çalışmalar Türkiye'de ne durumdadır sorusuna yöneltmiş ve bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Bu araştırmanın amacı, ülkemizde Dewey üzerine yapılmış akademik çalışmaları incelemek ve bu çalışmalara dair bulgulara ulaşmaktır. Böylelikle Dewey'e ilişkin alanyazına katkı sağlamak ve bu konuda araştırma yapmak isteyenlere yol göstermek hedeflenmektedir.

Bu hedef doğrultusunda, Dewey hakkında ülkemizdeki üniversitelerde yapılmış lisansüstü tezlere ve Türkiye kökenli dergilerde yayınlanan makalelere ulaşılmaya çalışılmıştır. Tezler için YÖK Ulusal Tez Merkezi; makaleler için de ULAKBİM TR Dizin ve DergiPark platformları taranmıştır. Bu ölçütler çerçevesinde yapılan taramalardan elde edilen çalışmalarda, aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır.

1. Dewey'in felsefesine ilişkin çalışmalar hangi türde yapılmıştır?

2. Dewey'in felsefesine ilişkin çalışmalar hangi yıllarda gerçekleştirilmiştir?

3. Dewey'in felsefesine ilişkin çalışmalar hangi dilde yapılmıştır?

4. Dewey'in felsefesine ilişkin lisansüstü çalışmalar hangi üniversitelerde yapılmıştır?

5. Dewey'in felsefesine ilişkin makaleler hangi dergilerde yayınlanmıştır?

6. Dewey'in felsefesine ilişkin çalışmalarda hangi araştırma yöntemi kullanılmıştır?

7. Dewey'in felsefesine ilişkin çalışmalarda hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?

8. Dewey'in felsefesine ilişkin çalışmalarda hangi veri analiz yöntemleri kullanılmıştır?

9. Dewey'in felsefesine ilişkin çalışmaların odak konuları nelerdir ve nasıl dağılım göstermektedir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma evreni ve örneklem, sınırlılıklar, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler bulunmaktadır. Bu makale, doküman incelemesi yapılarak hazırlandığından dolayı etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da şuanda var olan bir durumu olduğu gibi ortaya koymayı hedefleyen bir araştırma modelidir. Bu modelde araştırma konusu olan şey, kendi koşulları içinde betimlenmeye çalışılır. Bu modeli kullanan araştırmacı, araştırdığı konu ile ilgili çeşitli kayıtlardan topladığı verileri bir araya getirerek bir bütünlük içinde sunabilir ve yorumlayabilir (Karasar, 2007). Bu araştırmada, Dewey hakkında Türkiye'de yapılmış tezler ile Türkiye kökenli dergilerde yayınlanmış makaleler taranarak bu konudaki mevcut durum olduğu gibi yansıtılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Evreni ve Örneklem

Evren, Türkiye'de Dewey'e ilişkin yapılmış olan araştırma yayınlardır. Örneklem ise Dewey hakkında 1992-2022 yılları arasında Türkiye'de yapılmış lisansüstü tezler ile ULAKBİM TR Dizin veya DergiPark'ta indekslenen Türkçe ve İngilizce makaleler oluşturmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmada incelenen çalışmalar, 1992-2022 yılları arasında Türk üniversitelerinde tamamlanmış lisansüstü tezler, ULAKBİM TR Dizin veya DergiPark'ta indekslenen Türkçe ve İngilizce makaleler ile sınırlıdır. Bu dizinler dışında Dewey hakkında Türkiye kökenli SSCI, SCI, AHCI vb. veya Alan indekslerinde taranan dergilerde de makaleler bulunmaktadır. Ancak bu makaleler TR Dizin veya DergiPark'ta indekslenmedikleri için araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada Dewey'e ilişkin Türkiye'de yapılmış lisansüstü tezlere erişmek için YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında "John Dewey" ve "Dewey" anahtar sözcükleri ile tarama yapılmıştır. Bu tarama sonucunda 1992-2022 yılları arasında 17'si yüksek lisans tezi ve 6'sı doktora tezi olmak üzere toplam 23 lisansüstü tezin tamamlanmış olduğu tespit edilmiştir. Bu tezlerden 4'ünün erişime açık olmadığı görülmüştür. Erişime açık olmayan lisansüstü tezlerden birine tezin yazarı ile e-posta üzerinden iletişime geçilip tezin PDF uzantılı tam metnine ulaşılmıştır. Diğer üçünün tam metinlerine ise Türkiye Belge Sağlama Sistemi (TÜBESS) üzerinden bir istek formu oluşturularak erişilmiştir. Dewey'e ilişkin Türkiye'de yapılmış makalelere ulaşmak için de ULAKBİM TR Dizin ve DergiPark'ta "John Dewey" ve "Dewey" anahtar sözcükleri ile tarama yapılmıştır. Bu taramanın sonucunda 57 makalenin PDF uzantılı tam metinlerine ulaşılmıştır. Bu taramalar 31 Mart 2022 tarihinde sonlandırılmış ve çalışmanın veri kaynakları 23 lisansüstü tez ve 57 makale olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, birbirleriyle benzerlik taşıyan bilgilerin belirli kavram ve temaların altında toplanmasına ve bunların anlaşılır bir şekilde düzenlenerek yorumlanmasına dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Bu araştırmada da Dewey'e ilişkin çalışmaların içeriği analiz edilirken, araştırmanın türü, yayın yılı, yayın dili, lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversite, makalelerin yayınlandığı dergi, çalışmanın yöntemi, çalışmanın veri toplama aracı, çalışmanın veri analiz yöntemi ve çalışmanın odak konusu olmak üzere toplam 9 kategori oluşturulmuştur. Bu kategorilerin altına ilgili veriler işlenirken bazı çalışmalarda araştırmanın yöntemi, veri toplama aracı ve veri analiz yönteminin açıkça belirtilmediği görülmüştür. Bu tür durumlarda çalışma, araştırmacı tarafından ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve ilgili kategoriler uygun bir şekilde doldurulmuştur. Bu işlemden sonra kategorilerin frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Kodlamalardan belirli temalara ulaşılmış ve sonuçlar tablolar ile gösterilerek yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Dewey'e ilişkin incelenen 80 çalışmanın türü, çalışmanın yapıldığı yıl, çalışmanın yazıldığı dil, lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversite, makalelerin yayınlandığı dergi, çalışmada kullanılan yöntem, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi ve çalışmanın odak konusu ile ilgili bulgular yer almaktadır.

Tablo 1'de çalışmaların araştırma türlerine göre dağılımı frekans ve yüzde olarak verilmiştir.

Tablo 1

Çalışmaların Araştırma Türlerine Göre Dağılımı

Araştırma Türü	***f***	***%***
Makale	57	71,25
Yüksek lisans tezi	17	21,25
Doktora tezi	6	7,5
Toplam	80	100

Tablo 1 incelendiğinde, Dewey'e ilişkin çalışmaların araştırma türlerine göre dağılımı bakımından en fazla makale (f=57), en az ise doktora tezi türünde (f=6) araştırma yapıldığı görülmektedir. Diğer bir deyişle çalışmaların araştırma türlerine göre dağılımında sırasıyla makale, yüksek lisans tezi ve doktora tezi yer almaktadır.

Tablo 2'de incelenen lisansüstü tez ve makalelerin 1992-2022 yılları arasındaki dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 2

Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	*Tez*	*Makale*	*f*	*%*
1992	1	-	1	1,25
1996	-	1	1	1,25
1998	1	-	1	1,25
2000	-	1	1	1,25
2001	-	1	1	1,25
2002	-	1	1	1,25
2003	2	-	2	2,5
2004	-	3	3	3,75
2005	1	1	2	2,5
2006	-	2	2	2,5
2007	2	1	3	3,75
2008	1	3	4	5
2009	1	6	7	8,75
2011	1	2	3	3,75
2012	2	3	5	6,25
2013	1	8	9	11,25
2014	1	4	5	6,25
2015	1	4	5	6,25
2016	-	5	5	6,25
2017	-	3	3	3,75
2018	-	1	1	1,25
2019	6	5	11	13,75
2020	-	2	2	2,5
2021	1	-	1	1,25
2022	1	-	1	1,25
Toplam	23	57	80	100

Tablo 2 incelendiğinde, 1992-2022 yılları arasında yapılmış lisansüstü tez ve makalelerin yıllara göre dağılımında, en fazla tezin 2019 yılında (f=6), en fazla makalenin ise 2013 yılında (f=8) yazıldığı görülmektedir. Toplamda ise en fazla çalışma 2019 yılında (f=11) yapılmıştır. 2019 yılından sonra hem tez hem de makale sayısında düşüş olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3'te çalışmaların yazıldıkları dillere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3

Çalışmaların Yazıldıkları Dillere Göre Dağılımı

Dil	*Tez*	*Makale*	*f*	*%*
Türkçe	22	30	52	65
İngilizce	1	27	28	35
Toplam	23	57	80	100

Tablo 3 incelendiğinde, Dewey'in felsefesine ilişkin çalışmaların yarısından fazlasının (f=52) Türkçe yazılmış olduğu görülmektedir. Makalelerin yarısına yakını

(f=27) İngilizce yazılmış iken, lisansüstü tezlerden sadece bir tanesinin İngilizce yazılmış olması önemli bir bulgudur.

Tablo 4'te lisansüstü tezlerin üniversitelere ve türlerine göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 4

Lisansüstü Tezlerin Yazıldıkları Üniversiteler ve Türlerine Göre Dağılımı

Üniversite	*Yüksek Lisans*	*Doktora*	*f*	*%*
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	1	-	1	4,34
Akdeniz Üniversitesi	-	1	1	4,34
Ankara Üniversitesi	2	-	2	8,69
Atatürk Üniversitesi	2	1	3	13,04
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1	-	1	4,34
Çukurova Üniversitesi	1	-	1	4,34
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	-	1	4,34
Erciyes Üniversitesi	1	-	1	4,34
Gazi Üniversitesi	2	1	3	13,04
İstanbul Üniversitesi	1	-	1	4,34
Marmara Üniversitesi	2	1	3	13,04
Ortadoğu Teknik Üniversitesi	-	1	1	4,34
Sakarya Üniversitesi	2	-	2	8,69
Uludağ Üniversitesi	-	1	1	4,34
Yeditepe Üniversitesi	1	-	1	4,34
Toplam	17	6	23	100

Tablo 4 incelendiğinde, Dewey'e ilişkin ülkemizde yapılmış lisansüstü tezlerin tamamlandığı üniversite sayısının 15 olduğu görülmektedir. Bunların arasından en fazla tezin (f=3) Atatürk Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi'nde tamamlandığı ortaya çıkmıştır. İkinci sırada (f=2) ise Ankara Üniversitesi ile Sakarya Üniversitesi yer almıştır. Ayrıca bu tezler, türüne göre incelendiğinde 17'sinin yüksek lisans, 6'sının ise doktora çalışması olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5'te makalelerin yayınlandıkları dergilere göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 5

Makalelerin Yayınlandıkları Dergilere Göre Dağılımı

Dergi	***f***	***%***
Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi	1	1,75
Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1	1,75
Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1	1,75
Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1	1,75
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi	2	3,50
Beytulhikme: An International Journal of Philosophy	1	1,75
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	1,75
Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1	1,75
Eğitimde Kuram ve Uygulama	1	1,75
e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences	1	1,75
Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi	1	1,75
Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1	1,75
Eurasian Journal of Educatinal Research	1	1,75
Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi	3	5,26
Folklor/Edebiyat	1	1,75
Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	1,75
Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi	1	1,75
Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi	1	1,75
International Journal of Environmental & Science Education	1	1,75
International Journal of Instruction	1	1,75
International Journal of Progressive Education	13	22,80
İlköğretim Online	1	1,75
Journal of American Studies of Turkey	2	3,50
Journal of Education and Future	1	1,75
Journal of Research in Education and Society	1	1,75
Journal of the Turkish Chemical Society Chemical Education	1	1,75
Kaygı	2	3,50
Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi	1	1,75
Kilikya Felsefe Dergisi	1	1,75
Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri	1	1,75
Kuramsal Eğitimbilim Dergisi	1	1,75
Marmara Coğrafya Dergisi	1	1,75
Muhakeme Dergisi	1	1,75
Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1	1,75
Temâşâ Dergisi	1	1,75
The Turkish Yearbook of International Relations	1	1,75
Tıp Eğitimi Dünyası	1	1,75
Toplum ve Demokrasi	1	1,75
Turkish Studies	1	1,75
Türk Eğitim Bilimleri Dergisi	1	1,75
Toplam	57	100

Tablo 5 incelendiğinde, Dewey'e ilişkin makalelerin 40 farklı dergide yayınlandığı görülmektedir. Bu makalelerin en fazla (f=13) International Journal of Progressive Education adlı dergide yayınlandığı tespit edilmiştir. Bu dergi 2005-2016 yılları arasında DergiPark'ta yer almış ancak 2016 yılından sonra DergiPark'ta yeni sayı yayınlanmamıştır. Bu tarihten itibaren de DergiPark üzerinden yeni makale başvurusu kabul etmemiştir. Bu dergi dışında sırasıyla en fazla makale Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi'nde (f=3), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi

(f=2), Journal of American Studies of Turkey (f=2) ve Kaygı (f=2) adlı dergilerde yayınlanmıştır. Diğer dergilerin her birinde ise Dewey'e ilişkin birer makale yer almıştır.

Tablo 6'da çalışmalarda kullanılan yöntemlere göre dağılım verilmiştir.

Tablo 6

Çalışmalarda Kullanılan Yöntemlere Göre Dağılımı

Yöntem	***Tez***	***Makale***	***f***	***%***
Nitel	22	56	78	97,5
Karma	1	1	2	2,5
Toplam	23	57	80	100

Tablo 6 incelendiğinde, Dewey'e ilişkin tez ve makalelerde büyük oranda (f=78) nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Sadece bir tez ve makalede karma yöntem ile araştırma yapılmıştır.

Tablo 7'de lisansüstü tez ve makalelerde kullanılan veri toplama araçları gösterilmiştir.

Tablo 7

Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Araçları	***Tez***	***Makale***	***f***	***%***
Doküman İnceleme	22	54	76	90,47
Görüşme	1	3	4	4,76
Durum Çalışması	-	1	1	1,19
Anket	-	1	1	1,19
Test	1	-	1	1,19
Fenomenolojik Metod	-	1	1	1,19
Genel Toplam*	24	60	84	100

*Çalışmalarda birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır.

Tablo 7 incelendiğinde, Dewey'e ilişkin tez ve makalelerde birden fazla veri toplama aracının kullanıldığı görülmektedir. Çalışmalarda en fazla kullanılan veri toplama aracının doküman inceleme (f=76) olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak görüşme (f=4), durum çalışması (f=1), anket (f=1), test (f=1) ve fenomenolojik metod (f=1) verilerin toplanmasında kullanılan araçlardır.

Tablo 8'de lisansüstü tez ve makalelerde kullanılan veri analiz yöntemleri gösterilmiştir.

Tablo 8

Çalışmalarda Kullanılan Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı

Veri Analiz Yöntemleri	***Tez***	***Makale***	***f***	***%***
İçerik Analizi	21	55	76	85,39
Betimsel Analiz	3	4	7	7,86
Kavramsal Analiz	1	-	1	1,12
Frekans/ Yüzde	1	-	1	1,12
Ortalama/ Standart Sapma	1	-	1	1,12
t-Testi	1	-	1	1,12
Durum Analizi	-	1	1	1,12
Öykü Çözümlemesi	-	1	1	1,12
Genel Toplam*	28	61	89	100

*Çalışmalarda birden fazla veri analiz yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 8 incelendiğinde, Dewey'e ilişkin tez ve makalelerde birden fazla veri analiz yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Hem tez hem de makalelerde en fazla kullanılan veri analiz yöntemi içerik analizidir (f=76). İkinci sırada ise betimsel analiz (f=7) gelmektedir. Bunların dışında çalışmalarda kullanılan diğer veri analiz yöntemleri ise şunlardır: Kavramsal analiz (f=1), frekans/ yüzde (f=1), ortalama/ standart sapma (f=1), t-Testi (f=1), durum analizi (f=1) ve öykü çözümleme (f=1).

Tablo 9'de lisansüstü tez ve makalelerin odak konularına göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 9

Çalışmaların Odak Konularına Göre Dağılımı

Odak Konu	***Tez***	***Makale***	***f***	***%***
Dewey'in eğitim felsefesi	4	15	19	23,75
Dewey'in Türk eğitim sistemine etkileri	4	6	10	12,5
Dewey'in "Türk Maarifi Hakkında Rapor"u	-	6	6	7,5
Dewey'in Türkiye Seyahati	-	3	3	3,75
Dewey'in din felsefesi	-	2	2	2,5
Dewey'in değer ve ahlak anlayışı	2	4	6	7,5
Dewey'in demokrasi anlayışı	3	2	5	6,25
Dewey'in felsefesinde deneyim ve eğitim	2	3	5	6,25
Dewey'in felsefesinde deneyim ve sanat	1	3	4	5
Dewey'in liberalizm anlayışı	-	2	2	2,5
Dewey'in müze eğitimi ile ilgili görüşleri	-	2	2	2,5
Dewey'in felsefesiyle ilgili yapılan diğer çalışmalar	7	9	16	20
Toplam	23	57	80	100

Tablo 9 incelendiğinde, Dewey'e ilişkin tez ve makalelerin odak konu bakımından en fazla çalışmanın, Dewey'in eğitim felsefesine (f=19) dair olduğu görülmektedir. İkinci sırada Dewey'in felsefesiyle ilgili yapılan diğer çalışmalar (f=16), üçüncü sırada Dewey'in Türk eğitim sistemine etkileri (f=10), dördüncü sırada ise Dewey'in "Türk Maarifi Hakkında Rapor"u (f=6) ve Dewey'in değer ve ahlak anlayışı (f=6) gelmektedir. Dewey'in Türkiye seyahati (f=3) de dâhil onun ülkemizle ilişkisini ele alan çalışma sayısı toplam 19'dür. Yukarıda görüldüğü üzere Dewey'in eğitim felsefesini inceleyen çalışma sayısı ile onun ülkemizle ilişkisini ele alan çalışma sayısı eşittir. Bu bulgu, ülkemizde Dewey'in eğitim felsefesinin araştırma konusu olduğu kadar ülkemizle olan ilişkisi bakımından da incelendiğini göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada John Dewey'e ilişkin Türkiye'de 1992-2022 yılları arasında Türkçe veya İngilizce olarak yazılmış YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde taranan 23 lisansüstü tez ile ULAKBİM TR Dizin veya DergiPark'ta indekslenen 57 makaleden oluşan toplam 80 çalışma örneklem olarak seçilmiştir. Dewey'e ilişkin çalışmalara, araştırmanın türü açısından bakıldığında 57 makale, 17 yüksek lisans tezi ve 6 doktora tezinin olduğu görülmektedir. Araştırmaların makale türünde yoğunluk kazanması ve doktora tezinin sayısının az olması, bundan sonraki süreçte konuyla ilgili araştırma yapmak isteyenlere bir ipucu sağlayabilir.

Çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde, ilk tez çalışmasına 1992, ilk makale çalışmasına ise 1996 yılında rastlanmıştır. En fazla tez 2019 yılında, en fazla makale ise 2013 yılında yazılmıştır. Toplamda ise en fazla çalışma 2019 yılında yapılmıştır. 2019 yılından sonra hem tez hem de makale sayısında düşüş olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmaların yazıldığı dile göre dağılımına bakıldığında, İngilizce yazılmış bir lisansüstü tez olmasına karşın makalelerin neredeyse yarısı İngilizce yazılmıştır. Bu bulgu, tezlerin genelde Türkçe, makalelerin ise yarı yarıya Türkçe veya İngilizce olarak yazıldığını göstermektedir.

Lisansüstü tezlerin yazıldığı üniversiteler incelendiğinde, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesi olmak üzere toplam 15 üniversite olduğu görülmektedir. Bunların arasından en fazla tezin Atatürk Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi'nde tamamlandığı ortaya çıkmıştır. İkinci sırada ise Ankara Üniversitesi ile Sakarya

Üniversitesi yer almıştır. Ayrıca bu tezler, türüne göre incelendiğinde 17'sinin yüksek lisans, 6'sının ise doktora çalışması olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmaya dâhil edilen makalelerin yayınlandığı dergilere bakıldığında, bu makalelerin 40 farklı dergide yayınlandığı görülmektedir. En fazla makale, sırasıyla şu dergilerde yayınlanmıştır: International Journal of Progressive Education, Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Journal of American Studies of Turkey, Kaygı. Geriye kalan 35 derginin her birinde ise Dewey'e dair bir makale yer almıştır.

Çalışma kapsamındaki tez ve makaleler, araştırma yöntemleri açısından incelendiğinde en çok nitel araştırma yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Sadece bir tez ve makalede karma yönteme rastlanmıştır. Bu bulgu, Dewey'e ilişkin çalışmalarda nicel araştırma yöntemlerinin pek tercih edilmediğini göstermektedir.

Lisansüstü tez ve makalelerde kullanılan veri toplama araçlarına bakıldığında çalışmalarda birden fazla veri toplama aracının kullanıldığı görülmektedir. Hem tez hem de makalelerde en fazla kullanılan veri toplama aracı doküman incelemedir, ikinci sırada ise görüşme gelmektedir. Bunlar dışında çalışmalarda heykel inceleme, anket, test ve fenomenolojik metod birer defa kullanılmıştır.

Çalışmalar veri analiz yöntemleri açısından incelendiğinde birden fazla veri analiz yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Hem tez hem de makalelerde en fazla kullanılan veri analiz yöntemi içerik analizidir, ikinci sırada ise betimsel analiz gelmektedir. Bunlar dışında çalışmalarda kavramsal analiz, frekans/ yüzde, ortalama/ standart sapma, t-Testi, durum analizi ve öykü çözümlemesi birer defa kullanılmıştır.

Araştırma kapsamındaki tez ve makaleler, odak konu bakımından ele alındığında en fazla Dewey'in eğitim felsefesi alanında çalışıldığı görülmektedir. Bunu sırasıyla şu konular takip etmektedir: Dewey'in felsefesiyle ilgili yapılan diğer çalışmalar, Dewey'in Türk eğitim sistemine etkileri, Dewey'in "Türk Maarifi Hakkında Rapor"u, Dewey'in değer ve ahlak anlayışı, Dewey'in demokrasi anlayışı, Dewey'in felsefesinde deneyim ve eğitim, Dewey'in felsefesinde deneyim ve sanat, Dewey'in liberalizm anlayışı, Dewey'in müze eğitimi ile ilgili görüşleri. Görüldüğü gibi bu konular arasında Dewey'in başta eğitim felsefesi olmak üzere onun felsefesiyle ilgili çeşitli konuları inceleyen çalışmalar öne çıkmaktadır. Buna ek olarak Dewey'in ülkemizle ilişkini ele alan söz gelimi onun Türk eğitim sistemine etkilerini, Türk eğitim sistemine dair yazdığı raporu ve Türkiye seyahatini konu alan çok sayıda çalışma da bulunmaktadır. Bunlardan Dewey'in Türk eğitim sistemine etkilerini inceleyen çalışmalar, çoğunlukla onun ülkemiz eğitim sistemi üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmektedirler.

Ne var ki bu çalışmalardan farklı olarak Büyükdüvenci'ye göre Dewey'in Türk eğitim sistemi üzerinde olumlu etkileri olmakla birlikte olumsuz manada etkileri de olmuştur. Olumsuz etki olarak öne çıkardığı husus, Cumhuriyet'in ilk yıllarında Dewey'in pragmatik eğitim felsefesinin sorgulanmadan "ithal bir felsefe" olarak ülkemizde uygulanmasıdır. Ona göre pragmatizm bir gelenek olarak bizde benimsenmemiştir, onun yerine bu felsefenin hazır yapım çıktıları ve sonuçları taklit edilerek eğitimde uygulanmaya çalışılmıştır. Pragmatizmin eğitim üzerindeki bu hâkimiyeti, doğal olarak tekçiliği ve dogmatizmi doğurarak çoğulculuğun gelişmesini önlemiş ve demokratik bir yaşamı olumsuz etkilemiştir (Büyükdüvenci, 1994). Uygun ise Dewey'in raporundaki bazı tavsiyelerin Türk politikacılar tarafından yeterince dikkate alınmadığını belirtmekle birlikte öğretmen eğitiminin dönüşümü üzerinde Türkiye'de oldukça etkili olduğunun altını çizmektedir. Bunun en görünür etkisinin, köy öğretmenlerinin eğitimindeki politika ve uygulamalarda en iyi şekilde gözlemlendiğini belirtmektedir. Ona göre 1940'ların başında Türkiye'ye özgü bir model olarak başlatılan Köy Enstitüleri Projesi, büyük ölçüde Dewey'in tavsiyelerine dayanmaktadır (Uygun, 2008). Köy Enstitüsü düşüncesinin Dewey'in raporundan çıktığı iddiasını yanlış bulan Altunya'ya göre, Dewey'in raporundan çok önce bu projenin tohumları çeşitli vesilelerle atılmıştı ve öğretmen eğitimine ilişkin bazı hukuksal kazanımlar Dewey Türkiye'ye gelmeden beş ay önce elde edilmişti (Altunya, 2020).

Sonuç olarak, Dewey'in Türk eğitim sistemi üzerine etkisinin olup olmadığı, olduysa bu etkilerin ne kadar ve hangi yönde olduğu konuları tartışmalıdır. Farklı iddialar içeren çalışmaların varlığı, gelecekte bu tartışmanın devam edeceğini göstermektedir. Bu araştırmanın bulguları ışığında, Dewey'in felsefesine ilişkin odak konu alanlarının genişletilmesi ve Türk eğitim sistemine etkilerinin derinlemesine araştırılması önerilmektedir.

Kaynakça

Aksakal, A. (2019). *John Dewey'in eğitim felsefesinde deneyim kavramı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Allahverdi, K. (2009). *John Dewey'de eleştirel düşünme yaklaşımı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Alptekin, Y. (2006). Can progressive education be translated into a progressive idea?: Dewey's report on Turkish education (1924). *International Journal of Progressive Education, 2* (2), 9-21.

Altunya, N. (2020). John Dewey'nin Türk eğitim sistemine etkileri. Ünder, H. ve Aslan, C. (Haz.), *John Dewey: demokrasi ve eğitim kitabının 100. yılı* içinde (s. 43-48). Ankara Üniversitesi Basımevi.

Anlıak, Ş., ve Yılmaz, H. (2004). Kuramsal bakış açısıyla proje yaklaşımı. *Eurasian Journal of Education Research,* (17), 92-101.

Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40* (1), 41-61.

Asmaz, A. (2019). *John Dewey'in ilerlemeci eğitim felsefesine dayanan öğrenci merkezli eğitimin öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarısına etkisi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Ata, B. (2020). Amerikalı hayırsever işadamı-diplomat Charles R. Crane ile John Dewey'in Türkiye gezisinin organizasyonu. Ünder, H. ve Aslan, C. (Haz.), *John Dewey: demokrasi ve eğitim kitabının 100. yılı* içinde (s. 27-42). Ankara Üniversitesi Basımevi.

Ata, B. (1998). *Tarih öğretimine bilimsel problem çözme yönteminin uygulanmasına yönelik bir model* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ata, B. (2000). The influence of an American educator (John Dewey) on the Turkish educational system. *The Turkish Yearbook, 31*, 119-130.

Ata, B. (2001). 1924 Türk basını ışığında Amerikalı eğitimci John Dewey'nin Türkiye seyahati. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21* (3), 193-207.

Aydın, A. (2018). Making sense of Darwin through lenses of Dewey. *Muhakeme Dergisi, 1* (1), 1-9.

Aydın, A. (2015). *Lived experience: Dewey's naturalistic conception* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bakır, K. (2007). *John Dewey ve demokratik eğitim* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Balanuye, Ç. (2009). Technology as habitual mode of being in the world. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8* (27), 148-154.

Balanuye, Ç. (2017). Education of emotions as a possibility of handling value conflicts. *Kilikya Felsefe Dergisi,* (2), 17-29.

Bal, H. (1991). *1924 raporunun Türk eğitimine etkileri ve J. Dewey'in* eğitim felsefesi (1. Baskı). Aydınlar Matbaası.

Bender, M.T. (2005). John Dewey'nin eğitime bakışı üzerine yeni bir yorum. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, 6* (1), 13-19.

Bilgiç, M. (2016). Dewey'in pragmatizmi (Hegelci ve Marxist metafiziklerle rol paylaşımı içinde). *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi), 11* (22), 351-367.

Boisvert, R. D. (1998). *John Dewey: rethinking our time.* State University of New York Press.

Bruce, B.C. (2008). Coffee cups, frogs, and lived experience. *International Journal of Progressive Education, 4* (2), 22-39.

Bülbül, M. (2009). 2000'li yılların eğitim problemlerine 1920'lerden çözüm önerileri: Dewey'den bugüne ne değişti? *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7* (3), 667-689.

Büyükdüvenci, S. (1994). John Dewey's impact on Turkish education, *Studies in Philosophy and Education 13*, 393-400. https://doi.org/10.1007/BF01077691

Cochran, M. (2010). Introduction. Cochran, M. (Edt.), T*he Cambridge companion to Dewey* içinde (s. 1-12). Cambridge University Press.

Coşkun Özüaydın, B. (2017). John Dewey ve Paideia Perennis. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1* (1), 30-40.

Çakır, T. (2006). John Dewey'in eğitim felsefesi bağlamında "eğitim hakkı" ve günümüz eğitim sistemine eleştirel bir bakış. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi,* (6), 30-36.

Çetin, N. (2022). *Eğitimde yabancılaşma: Deweyci çarenin temellendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Çıldır, Z. (2014). Türkiye'de bir eğitim ortamı olarak müzelerin kullanımına ilişkin eğitimciler tarafından hazırlanan raporlar. *Folklor / Edebiyat, 20* (79), 179-188.

Çıtır, İ., ve Tanış, A. (2019). John Dewey'in natüralistik din anlayışı. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 18* (36), 337-362. https://doi.org/10.14395/hititilahiyat.581966

Dayıoğlu Öcal, S., ve İşcan, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi ve Dewey'in Türkiye Maarifi Hakkında Raporu: Belge analizi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8* (5), 1505-1518. https://doi.org/10.18506/anemon.683068

Demiray, T. (2003). *John Dewey'in* eği*tim felsefesinde bilgi ve bilim* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Demirel, F. (2019). John Dewey ve İsmail Hakkı Tonguç'un düşüncelerine göre insan doğasının eğitimle ilişkilendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 52* (3), 967-987. https://doi.org/10.30964/auebfd.538572

Dewey, J. (1954). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education.* The Macmillan Company.

Dewey, J. (1939). *Türkiye maarifi hakkında rapor.* Devlet Basımevi.

Dursun, N. (2019). İbni *Tufeyl, Jean Jacques Rousseau, Bertrand Russell ve John Dewey'e* göre "merak" [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.

Edwards, L.A., ve Greenwalt, K. A. (2013) Mining the present: Reconstructing progressive education in an era of global change. *International Journal of Progressive Education, 9* (3), 0-12.

Eker, S. (2007). *John Dewey'in pragmatik politik düşüncesi ve politikada pratik meşruiyet sorunu* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Erman, O., ve Boran, B. (2015). Kentsel mekanda heykel yerleştirmelerinin değerlendirilmesi: Semiyotik bir model önerisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44* (2), 170-190. https://doi.org/10.14812/cufej.2015.009

Eroğlu, A. (2011). *John Dewey'de deneyim ve sanat* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Fakioğlu Bağcı, H. (2019). *Dewey ve Gadamer'in "tecrübe" anlayışlarının din eğitimi açısından felsefî olarak incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Feinberg, W. (2013). Saving a progressive vision: Moving the Barnes collection. *International Journal of Progressive Education, 9* (1), 59-72.

Fidan Özcan, F. (2012). *Durkheim ve Dewey'nin ahlâk eğitimine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Furtun, A. (1992). *John Dewey'in pragmatist felsefesinin hukuk teorisine yansıması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Genç, B. (2004). The nature of reflective thinking and its implications for in-service teacher education. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13* (1), 235-243.

Gustafsson, B., ve Öhman, J. (2013). Dequal: A tool for investigating deliberative qualities in student's socioscientific conversations. *International Journal of Environmental & Science Education, 8* (2), 319-338. https://doi.org/10.12973/ijese.2013.208a

Gülcü, N. (2020). John Dewey'in demokrasi ve eğitim anlayışının Atatürk dönemi eğitim politikasına yansımaları. *Turkish Studies, 15* (1), 251-262. https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.37356

Gülpınar, M.A. (2002). Yaşantısal öğrenme: Kişisel yaşantının / şimdiki zamanın içinde düşünmek. *Tıp Eğitimi Dünyası,* (9), 26-34.

Gül, V. (2003). *John Dewey'in* Tü*rkiye eğitim sistemine etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gündoğdu, H. (2018). *John Dewey'de felsefe, deneyim ve yöntem*. Grafiker Yayınları.

Güven, İ. (2020). *John Dewey'in Türk eğitim sisteminde tanınmasının tarihsel arka planı üzerine bir deneme.* Ünder, H. ve Aslan, C. (Haz.), John Dewey: demokrasi ve eğitim kitabının 100. yılı içinde (s. 19-26). Ankara Üniversitesi Basımevi.

Hein, G. E. (2013). Progressive museum education: Examples from the 1960s. *International Journal of Progressive Education, 9* (2), 61-76.

İsbir, E. (2017). Tarihsel bir deneyim olarak sanat. *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi),* 12 (24), 93-108.

Jorgensen, C.G. (2013). Moral problems as issues-centered social studies education: Discovering Dewey as a guiding foundation. *International Journal of Progressive Education, 9* (1), 41-57.

Karadeniz, M. (2012). *John Dewey'in demokrasi düşüncesinin felsefi temelleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Karaduman Kutlu, R. (2005). *John Dewey'nin* Türk eğ*itim sistemi üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Kahraman, S., Baran, T., ve Saatçı, İ. A. (2011). The Fourth visit of John Dewey to Turkey (Problem based learning experience in Turkey). *e-Journal of New World Sciences Academy: Education Sciences, 6* (4), 2459-2468.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler* (17. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Kartal, Ü. (2012). The ambigiuty of the community as an ideal and practise: A philosophical approach. *Beytulhikme: An International Journal of Philosophy, 2* (2), 53-66.

Kartal, Ö. (2016). Erken cumhuriyet döneminde yabancı uzman raporlarına göre Türk eğitim sisteminin ezbercilik sorunu. *Journal of Research in Education and Society, 31* (81), 42-59.

Kesgin, A. (2016). Relationships between Dewey's pragmatism and early times of Turkish education system. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 9* (2), 165-176. http://dx.doi.org/10.5578/keg.10238

Keskin, Y. (2014). Progressive education in Turkey: Reports of John Dewey and his Successors. *International Journal of Progressive Education, 10* (3), 72-85.

Kıvanç, Z., ve Aydın, A. (2019). John Dewey'in demokratik yaşam felsefesinin fen bilimleri dersi öğretim programlarına yansıması: Türkiye ve Yeni Zelanda örneği. *Journal of the Turkish Chemical Society, 4* (1), 27-42.

Kocabaş, A. (2008). Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri, Dewey, Mustafa Necati ve İsmail Hakkı Tonguç. *Toplum ve Demokrasi, 2* (3), 203-212.

Kop, Y. (2004). Progressivizm ve progressivizme eleştirel bir yaklaşım. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* (10), 270-288.

Korkmaz, F.D., ve Salman, C. (2019). Doğa, deneyim ve Dewey felsefesinin seramik üretime yansıması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12* (1), 87-101.

Kuhn Boedicker, L. (2013). Progressive education as continuing education for the developmentally disabled. *International Journal of Progressive Education, 9* (2), 34-44.

Morales, A.R., ve Samkoff, J. (2013). Voicing a mindful pedagogy: A teacher-artist in action. *International Journal of Progressive Education, 9* (2), 117-128.

Oral, Ş. B. (2012). John Dewey's concept of consummatory experience and its relevance to teacher education. *Elementary Education Online, 11* (1), 161-172.

Önal, M. (2016). On the condition of democracy in America: A pragmatic critique of liberalism and neoliberalism in the United States. *Journal of American Studies of Turkey,* (44), 14-34.

Özsoy, S. (2009). «Türk modernleşmesi», demokrasi ve eğitim: Dewey perspektifinden bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, *9* (4), 1895-1931.

Öztürk, M. (2008). *John Dewey'in eğitim felsefesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Savruk, D. (2019). *Locke, Rousseau ve Dewey'e g*öre eğitim ve deneyim ilişkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Selvi, K., Sönmez, B., ve Özüdoğru, F. (2014). John Dewey: Okul, toplum ve eğitim. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* (Özel Sayı), 25-34.

Simpson, D. J., ve Sacken, D. M. (2015). The ethical principle of regard for people: Using Dewey's ideas in schools. *International Journal of Progressive Education, 11* (1), 41-57.

Soltis, C. F. (2002). *John Dewey*. Guthrie, J. W. (Edt.), Encyclopedia of education içinde (s. 577-582). Macmillan Reference.

Sözer, M. A., ve Sel, B. (2015). John Dewey'in görüşlerinin ontolojik ve epistemolojik temelde irdelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16* (3), 313-327.

Strekalova-Hughes, E., Maarouf, S., ve Keskin, B. (2015). Influences of childhood experiences on early childhood education students. *Journal of Education and Future,* (8), 1-14.

Sutinen, A. (2014). Social reconstructionist philosophy of education and George S. Counts. *International Journal of Progressive Education, 10* (1), 18-31.

Şirin, A. (2008). Oluşturmacılığın kuramsal temelleri. *Marmara Coğrafya Dergisi,* (17), 196-205.

Tarman, B. (2011). Development of social studies curriculum in Turkey and John Dewey's effect on the modernization of Turkish education. *International Journal of Progressive Education, 7* (1), 45-61.

Tural, A. (2019). *John Dewey'nin demokrasi anlayışının pragmatik temelleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Türer, C. (2009). İmkânlar alanı olarak din: Dewey'in din felsefesi. *F L S F / Süleyman Demirel Üniversitesi Felsefe Dergisi*, *4* (7), 173-195.

Türer, C. (2016). (Pragmatist) ahlâk nedir? *Temâşâ*, (5), 15-32.

Uygun, S. (2008). The impact of John Dewey on the teacher education system in Turkey*, Asia-Pasific Journall of Teacher Education, 36* (4), November 2008, 291-307. https://doi.org/10.1080/13598660802395808

Ünder, H. (2020). Dewey'nin felsefesi ve eğitim kuramı. Ünder, H. ve Aslan, C. (Haz.), *John Dewey: demokrasi ve eğitim kitabının 100. yılı* içinde (s. 49-60). Ankara Üniversitesi Basımevi.

Ültanır, E. (2012). An epistemological glance at the constructivist approach: Constructivist learning in Dewey, Piaget, and Montessori. *International Journal of Instruction, 5* (2), 195-212.

Üstün, N. (2013). *John Dewey'in demokrasi anlayışı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Waks, L. J. (2013). John Dewey and the challenge of progressive education. *International Journal of Progressive Education, 9* (1), 73-83.

Wolf-Gazo, E. (1996). John Dewey in Turkey: An educational mission. *Journal of American Studies of Turkey,* (3), 15-42.

Yalçın, A. (2019). Cumhuriyet dönemi yabancı eğitim uzmanlarından John Dewey ve Beryl Parler'ın raporlarında "iyi vatandaş" algısı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 15* (Özel Sayı 1), 59-70. https://doi.org/10.17244/eku.492197

Yeşiltaş, N. K., ve Kaymakcı, S. (2009). John Dewey'in eğitim anlayışı ve sosyal bilgiler eğitimine yönelik bazı örnek uygulamalar. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (4), 227-242.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Gözden geçirilmiş 2. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, F. H. (2014). *John Dewey'in* eğitim görüşleri ve Türk eğitim sistemine etkileri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, Z. (2009). John Dewey'in liberalizmi: Birey/cilik-toplum ve özgürlük. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi,* (12), 79-92.

Yüksel, H. (2021). *John Dewey'in değer/leme anlayışı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Yaz/2023 ● Sayı: 239, (1649-1672)

Siyasi Coğrafyada Bloklar ve Blokların Güçlendirilmesinde Eğitimin Rolü: Türk Devletleri Teşkilatı Örneği

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ercan KAZEL[1]

1 Dr. Millî Eğitim Bakanlığı, İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü, Ar-Ge, ercankazel@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7827-6002.

Gönderilme Tarihi: 24.05.2022 Kabul Tarihi: 16.11.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1120490

Atıf: "Kazel, E. (2023). Siyasi coğrafyada bloklar ve blokların güçlendirilmesinde eğitimin rolü: Türk Devletleri Teşkilatı örneği. *Millî Eğitim Dergisi*, *52* (239), 1649-1672. DOI: 10.37669/milliegitim.1120490"

Öz

Bu araştırma siyasi coğrafya açısından bloklar ve bu bloklardan biri olan Türk Devletleri Teşkilatına üye devletler arasındaki ilişkilerin geliştirilmesinde eğitimin rolü üzerinde durmaktadır. Ülkeler arası bloklar kurulması çeşitli faktörlere dayanır. Ekonomik, siyasi ve kültürel etkenlerle oluşturulan bloklarda temel ilkelerden birisi ülkeler arası ilişkilerin geliştirilmesidir. Bunu toplumsal ve siyasal düzlemde kalıcı olarak sağlamanın etkili yollarından biri şüphesiz eğitim uygulamalarıdır. Araştırmanın ana hipotezi Türk Devletleri özelinde siyasi birliklerin sürdürülebilirliğini sağlamada eğitimin rolü ve özellikle öğrenci hareketliliğinin önemli bir argüman olduğudur. Literatürden ve ArcGIS'le yapılan şekillerden de anlaşılacağı üzere Türk Devletleri Teşkilatının asil üyeleriyle gözlemci üyeleri bölgesel ve küresel konumda güçlü bir siyasi birlik oluşturma potansiyeline sahiptir. Teşkilat bilhassa son yıllarda jeopolitik önemi artan bir örneklem olarak dikkati çekmektedir. Türk Dünyası olarak bilinen geniş coğrafi alanda toplumsal ve siyasal bağları güçlendirmek için eğitim uygulamalarının geliştirilmesi ve bu uygulamalardan birisi olan öğrenci hareketliliğinin daha fazla yaygınlaştırılıp işlevsel hale getirilmesi gerekmektedir. Bunu sağlamak için tüm öğretim kademelerini kapsayan ve yeniden yapılandırılmış bir Türk Dünyası Öğrenci Hareketlilik Programı kurgulamak mümkündür. Bu sayede öğrenci hareketliliğinin artacağı ve bunun Türk Devletleri Teşkilatı üyeleri arasındaki ilişkilerin gelişmesine ve toplumsal birlikteliğin kalıcı hale gelmesine zemin hazırlayacağı düşünülmektedir. Ancak Türk Devletleri Teşkilatına üye olan devletler arasında eğitim konusunun henüz yeterince gündeme gelmediği ve öğrenci hareketliliğinin yalnızca sınırlı olarak Yükseköğretim kademesini kapsadığı görülmektedir. Ayrıca teşkilata üye devletlerin temel eğitim ve ortaöğretim kademelerinde geliştirilmeye açık birçok alan olduğu ve bu ülkeler arasında öğrenci hareketliliğinin son derece düşük kaldığı tespit edilmiştir. Bu konuda yeniden yapılandırılmış eğitim uygulamalarına ihtiyaç olduğu ve öneri planın bir alternatif olarak değerlendirilebileceği ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: *siyasi coğrafya, blok, Türk Devletleri Teşkilatı, eğitim, öğrenci hareketliliği*

Blocs in Political Geography and the Role of Education in Empowerment of Blocs: The Example of the Organization of Turkish States

Abstract

In this research, the role of education in the development of the relations between the blocs in terms of political geography and the member states of the Organization of Turkish States, which is one of these blocs, is emphasized. In terms of political geography, the establishment of pacts between countries is based on various factors. One of the main objectives is to develop relations between countries in Political blocks formed by economic, political and cultural factors. One of the ways to achieve this is undoubtedly educational practices. In the research, Permanent members and observer members of Organization of Turkish States are considered as a sample. A holistic approach, an inductive methods were used. The data were obtained from the institutions of the relevant states. ArcGIS 10.4 software was used for geographical location, population map of countries. It's concluded that student mobility should be further expanded and fuctionalized in a wide geographical area known as the Turkish World. For this purpose, a reconstituted Turkish World Student Mobility Program covering all levels of education has been proposed. It's predicted that student mobility will increase and relations between the members of Organization of Turkish States will develop and be permanent. However, it is seen that the issue of education among the states that are members of the Organization of Turkish States is not sufficiently on the agenda and student mobility only covers the Higher Education level in a limited way. It is obvious that there is a need for restructured educational practices in this regard.

Keywords: *political geography, pacts, Organization of Turkish States, education, student mobility.*

Giriş

Son yüzyılda dünyada yaşanan siyasi farklılaşmalarla bağımsız ulus devletlerin sayıları artmıştır. Bağımsızlık kazanan devletlerden bazıları zamanla daha fazla yardımlaşmak ve gelişmek gayesiyle üst düzeyde siyasi organizasyonlar kurmayı hedeflemişlerdir. İşte devletlerin birbiri ile yaptığı bu organizasyonlar yahut paktlar, blok ya da milletlerarası blok olarak adlandırılır (Göney, 1993). İmparatorluklar döneminde üst düzey siyasi otoriteler tek merkezli idare edilmekteyken, günümüzde ulus devletler için çoklu bloklaşmalar söz konusudur. Günümüzde bölgesel ya da küresel olsun kurulan tüm birlik ya da bloklarda devletler kendi kendilerini idare etme istikametini benimsemektedir. Esasen devletleri bloklar kurmaya götüren ana sebep, ekseriyetle üst düzey siyasi organizasyonlar kurarak kendi çıkarlarını bölgesel ve küresel boyutta genişletme çabalarıdır.

Siyasi bloklar kurulmasında ana prensiplerden birisi blok çıkarlarına göre hareket etmenin yanında bağımsız kalmaktır. Devletler tarafından oluşturulan siyasi blokların sürdürülebilir kılınması ve hedeflerin benimsenerek kalıcı hale getirilmesi genellikle bu devletlerin bağımsızlık prensibine uymasına bağlıdır. Aksi halde devlet teşekküllerinin gereği olan iç bünyede esneklik ve blok içinde üst kimlik oluşturmak güçleşecektir. Blok üyeleri arasında siyasi, kültürel, ekonomik ve askeri tamamlayıcılık da devletlerarası blokların sürdürülebilirliğini sağlayan unsurlardandır. Bütünleşik bir yapının tesisi için benzer siyasi ve kültürel özelliklere sahip devletlerden oluşan siyasi blokların daha uzun ömürlü olacağı muhakkaktır. Siyasi bloklardaki bir diğer prensip ise birlik çıkarlarını gözetmektir. Devletlere dışarıdan gelen tehditlere karşı siyasi blok üyelerinin karşı tepki göstermesi beklenmektedir. Ayrıca bloklarla ilgili yürütülen siyasi meselelerde üye devletlerin blok hedeflerine uygun dış politika izlemesi esastır. Günümüzde ulus devletler tarafından her ne kadar çok paradigmalı dış politika esasları benimsense de, gerektiğinde üye olunan siyasi bloğun çıkarlarına göre hareket edilmesi beklenmektedir. Elbette siyasi bloklarda ortak bir amaç birliği oluşması ve bu hedeflerin milletler tarafından benimsenmesi zaruridir. Bu amaç birliğinin teşekkülünde ve milletler tarafından benimsenmesi sürecinde farklı politik, ekonomik ve sosyal adımlar atılmaktadır. Bunlardan birisi de eğitim uygulamalarıdır. Siyasi bloklarda uzun vadeli üst kimlik ve politika oluşturulması için eğitim alanındaki uygulamalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Günümüz dünyasında bu ve benzeri prensip ve uygulamaları esas alıp farklı amaçlarla kurulan birçok siyasi blok bulunmaktadır. Bunların siyasi özelliklerinin önemli bir bölümü ekseriyetle aynı amaç etrafında şekillenmektedir.

Türk Dünyası olarak bilinen ve genellikle Orta Asya ve Kafkas-Anadolu devletlerinden oluşan geniş coğrafi alan, doğal, ekonomik ve siyasi avantajlara sahip noktalara tekabül etmektedir. Bilhassa doğal kaynaklar konusunda zengin imkânları olan Türk ülkeleri, bulundukları bölgelerde öne çıkmaktadır. Türkiye, Azerbaycan ve Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinden oluşan bu geniş saha, kültürel ve sosyal açıdan büyük benzerlikler göstermektedir. Sovyetler Birliği'nin dağılmasına kadar uzun yıllar bu yapının etkisi altında kalan Orta Asya Türk ülkeleri, devlet teşekküllerini sağlamaya başladığı 1990'lı yıllardan sonra bölgelerinde daha fazla etkinlik kazanmaya başlamışlardır. Günümüzde bölge ülkelerinin sahip olduğu coğrafi avantajları yeterince kullandığı söylenemez. Özellikle doğal kaynakların işlevsel olarak değerlendirilmesi ve Rusya, Çin, Ortadoğu, Avrupa arasındaki ulaşım aksının aktifleştirilmesi konusunda Türk ülkelerinin daha fazla entegre olması gerekmektedir.

Orta Asya Türk Cumhuriyetleri ve bir bütün olarak Türk Dünyası, önemli siyasi, ekonomik ve kültürel potansiyeli ile ülkelerarasında çeşitlilik arz eden bir yapı orta-

ya koymakta, bu durum devletlerin birbirini tamamlayan özelliklere sahip olmasına zemin hazırlamaktadır (Akengin, 2017). Doğal kaynaklar, tarımsal ürünler, sanayi, turizm gibi coğrafi ve ekonomik çeşitlilikler, Türk ülkeleri arasında tamamlayıcı bir misyona dönüşebilir. Bu avantajları değerlendirmek için Türk devletleri arasındaki ilişkilerin daha çok gelişmesi gerekmektedir. Bu ilişkilerin gelişmesi ise bir siyasi birlik, pakt ya da blok etrafında kurumsallaşarak daha da mümkün hale gelebilir. Değinildiği gibi siyasi coğrafyada bloklar siyasi, askeri, ekonomik ve kültürel etkenlerle oluşturulmaktadır. Bunlara zemin hazırlayıp siyasi coğrafya üzerinde etkili olan amillerden olan coğrafi konum (matematik ve özel konum), saha yapısı, yer şekilleri, beşeri ve siyasi yapı gibi coğrafi özellikler, siyasi blokların oluşumunda rol oynayan en önemli unsurlara karşılık gelmektedir.

Siyasi coğrafyada mevkii konusu, fiziki mevkii olduğu gibi beşeri mevkii olarak da addedilebilir. Beşeri coğrafyada mevkii şartları fiziki mevkii gibi durağan değil, zaman içinde değişen özellikleri içerisinde barındıran unsurları ihtiva eder (Göney, 1993). Siyasi coğrafya üzerinde etkili olan coğrafi konum özellikleri, ülkelerin ekonomik, sosyal ve siyasi hususiyetlerinde en belirleyici faktörlerdendir. Bir bütün olarak coğrafi faktörler aynı zamanda devletlerarası ilişkilerde de belirleyici olmaktadır (Kazel, 2022). Siyasi coğrafyadaki beşeri mevkii konusu, bir devletin dünyada kültür bölgelerine göre mevkii, siyasi bakımdan komşularına göre mevkii, muhtelif siyasi paktlara veya bloklara göre mevkii olarak ele alınabilir (Göney, 1993). Son yüzyılda bağımsızlıklarını kazanıp sayıları gün geçtikçe artan ulus devletler siyasi, iktisadi, askeri ve kültürel alanlarda ilişkilerini güçlendirmek için büyük organizasyonlarla bir araya gelmiştir. Başta müstakil olan devletler siyasi organizasyonlarla bir araya gelirken, kendi bağımsızlıklarını ise muhafaza ederler (Göney, 1993). Karşılıklı ihtiyaç ve çıkarlar devletleri birbiri ile eğitim, kültür, politika ve iktisadi olarak ilişkiler kurmaya sevk etmiştir. Bu durum bazı siyasi bloklara zemin hazırlamıştır (Günel, 1997). Sadece ticari veya ekonomik değil, aynı zamanda istila tehdidine karşı ve ideolojik farklılaşmalara bağlı olarak da siyasi bloklar kurulmuş ve bu durum zamanla askeri ve ekonomik büyük organizasyonların kurulmasına yol açmıştır. Bunlara Avrupa Birliği, Arap Birliği, KEİ, BDT, İslam Konferansı Örgütü, NATO, D8 vb. paktlar ya da bloklar örnek verilebilir (Günel, 1997). Türkiye; Asya, Avrupa ve Afrika ülkeleri arasında son derece stratejik coğrafi konuma sahip bir ülke olarak paralel şekilde çeşitli siyasi bloklarda yer alabilecek önemli bir sahadır. Mesela tarihten gelen kültürel bağı sayesinde Türkiye, İslam ülkeleri ve Türk ülkeleri arasında siyasi bloklar kurarak bunları etkinleştirebilecek derinliğe sahiptir. Türkiye bir diğer taraftan Avrupa Birliği ve NATO gibi büyük bloklarla da ilişkilerini yürütme avantajına ve çeşitliliğine sahiptir. Böylelikle Türkiye'nin sahip olduğu çok çeşitli ekonomik, siyasi, sosyal ve kültürel alternatifleri zaman içerisinde birer kazanca dönüşmektedir. Bu da coğrafyanın ve getirdiği özelliklerin bir ülke için önemini ortaya koymaktadır.

Türkiye ve diğer Türk devletlerinin siyasi coğrafya özellikleri, bu devletlerin çok çeşitli güvenlik mimarisine dâhil olması konusunda önemli gerekçeler sunmaktadır. Özellikle Türkiye'nin farklı güvenlik uygulamalarını gerektiren siyasi, jeopolitik, beşeri ve fiziki yapısı, birçok faktörün yanında saha yapısıyla da doğrudan alakalıdır (Kazel ve Bayartan, 2021). Coğrafyanın ve jeopolitik gelişmelerin doğal bir sonucu olarak Orta Asya'da bulunan Türk Cumhuriyetleri de gelecekte kendi güvenliklerini sağlamlaştırmak için uluslararası ortamda dengeli siyaset izlemeli ve kendi aralarındaki işbirliğini güçlendirmelidirler (Kara, 2006). Belirtilen güvenlik yaklaşımları her ne kadar askeri ve siyasi bakımdan anlaşılsa da, sosyal, teknolojik ve ekonomik unsurlar için de geçerlidir.

Türk Dünyası ülkeleri arasında var olan ya da daha geniş bir perspektifle kurulma ihtimali bulunan siyasi blokların etkin ve işler hale gelmesi beklenmektedir. Bunu sürdürülebilir kılmanın yollarından birisi de şüphesiz eğitim uygulamalarıdır. Türk Dünyası hakkındaki bilgiler eğitim yoluyla toplumlara aktarılacak ve ülkelerin bunu içselleştirmesi sayesinde uzun vadeli güçlü bloklar oluşturmak mümkün hale gelecektir. Bu minvalde devletlerin ekseriyetle kendi etki alanlarında yaptıkları en temel faaliyetlerden birisi çeşitli eğitim uygulamaları ve özellikle öğrenci değişim programlarıdır. Mesela günümüzde Avrupa ülkeleriyle diğer ülkeler arasında Erasmus diye adlandırılan değişim programı yürütülmektedir. Böylelikle Avrupa kültürü geniş kitlelere yayılma ihtimali bulmaktadır. Bu programın benzeri bir uygulamayı Türkiye öncülüğünde daha geniş şekliyle tüm kademeler için İslam ülkeleri ve Türk Dünyası ülkeleri arasında hayata geçirmek mümkündür.

Esasında Türkiye ve diğer Türk devletleri hakkında öğrencilere coğrafi ve kültürel bilgiler verilmesi, Türkiye'de Ankara Üniversitesi'nde kurulan Coğrafya bölümündeki ülkeler coğrafyası kürsüsü dersleri ile başlamıştır. Bu argümanlara ilköğretim ve ortaöğretim müfredatında da yer verilmesi hemen hemen aynı dönemlere tekabül etmektedir. Her ne kadar sınırlı bazı vurgulamalar olsa da müfredatta Türk Dünyası hakkında detaylı bilgiler verilmesi 1980'li yıllardan sonra başlamıştır (Topal ve Sezer, 2016). Belirtildiği gibi Türkiye Cumhuriyeti cephesinden bakıldığında Türk Dünyası hakkındaki bilgilerin eğitim müfredatlarına girmesi geç dönemlere tekabül etmekte, diğer Türk devletlerinde ise bu durum daha da ileri dönemlere denk gelmektedir. En son 2022 yılında yapılan Uluslar arası Türk Akademisi Ortak Ders Kitapları Çalıştayından sonra Türkiye'de Milli Eğitim Müfredatlarına Ortak Türk Tarihi, Ortak Türk Edebiyatı ve Türk Dünyası Coğrafyası dersleri eklenmiştir. Aynı müfredatların diğer Türk Devletleri eğitim müfredatlarında da yer bulmaya başladığı söylenebilir. Geç kalınmış olsa da bu adımlar önemli birer gelişme olarak dikkati çekmektedir.

Türkiye'de okuyan öğrenciler üzerinde Türk Cumhuriyetleri hakkında yapılan araştırmalar bu ülkeler hakkında bilinen şeylerin düşük seviyede çıktığını göstermiştir. Bu sonuçlar her ne kadar üniversite öğrencileri arasında böyle ise de, temel eğitim ve ortaöğretim kademelerinde de aynı seviyelerdedir (Topal ve Sezer, 2016). Dolayısıyla Türk ülkeleri arasındaki bilgi alış verişinin artması için eğitim uygulamaları önemli alternatifler sunmakta ve bu doğrultuda daha fazla adım atılmasına ihtiyaç bulunmaktadır.

Günümüze kadar eğitimle alakalı atılan adımların Türk devletleri arasındaki ilişkilere yeterince etki ettiğini söylemek şu an için zordur. Bunun siyasi yanı bir yana en temel sebeplerinden birisi genç kitlelere eğitim uygulamaları vasıtasıyla yeterli bilgilerin aktarılması konusundaki eksikler olarak görülebilir. Araştırmanın özünü oluşturan bu sorunu aşmak için çözümler sunmak artık önemli hale gelmiştir. Ülkeler arası entegrasyonu tam olarak sağlamak için Türk Dünyası Hareketlilik Programı ve benzeri uygulamalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Zira yukarıda da değinildiği gibi kalıcı siyasi birliklerin kurulması ve geliştirilmesinin en önemli yollarından birisi eğitim uygulamalarıdır. Konu hakkında son yıllarda önemli adımlar atılmaya başlanmıştır. Ancak daha somut ve uygulanabilir örneklere ihtiyaç vardır. Araştırma bu ihtiyaca yönelik bir öneri sunmakta ve aynı zamanda konu hakkında sınırlı literatüre katkı sunmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Çok kutuplu dünyada Türk Devletleri Teşkilatının da yerini alıp siyasi, ekonomik ve sosyal birlik perspektifi geliştirmesi bu çalışmanın çıkış noktalarından birisidir. Üye devletlerin benzer kültürel özelliklere sahip olmasına rağmen ilişkilerin yeterince gelişmediği ve buna yönelik araştırmalar yapılması gerektiği bir diğer çıkış noktasıdır. Konu hakkındaki literatür ve birincil-ikincil kaynaklar veri toplama tekniğiyle tespit edilmiş ve çeşitli analizler yapılmıştır. Araştırmada kullanılan veriler çeşitli kurum ve kuruluşlardan temin edilmiş ve bu verilerin yorumlanması sonucunda çözüm önerileri geliştirilmiştir. Bu veriler her ne kadar geniş çaplı bir yaklaşımla toplansa da, sonuca ulaşma konusunda birkaç kurumdan alınanlar daha fazla öne çıkmaktadır. Özellikle eğitim alanındaki birçok bilgi Milli Eğitim Bakanlıkları, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı ve YÖK'ten alınmıştır. Ülkelerin coğrafi konum ve nüfus şekilleri için Coğrafi Bilgi Sistemleri ArcGIS 10.4 yazılımı kullanılmıştır. Araştırmada uygulamaya dönük fikirlerin oluşturulması İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğünde yapılan Ar-Ge çalışmalarına dayanmaktadır. Hareketlilik programının yanında İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğünde yürütülen bazı örnek proje ve çalışmaların Türk Devletleri Teşkilatı üyeleri içerisinde de uygulanması önerilmektedir. Çalışmada adı geçen hareketlilik kavramı ise üniversiteler arasında uygulanan Erasmus

ve Mevlana benzeri programlardaki gibi müfredata dayalı bir öğrenci/öğretim üyesi değişimini değil, Milli Eğitimlere bağlı öğrenci ve öğretmenlerin ülkeler arası hareketliliğini ifade etmektedir. Araştırma; deney, anket, odak grup çalışması gibi etik kurul izni gerektiren unsurları içermemektedir.

Araştırmanın kapsamını; siyasi coğrafya açısından bloklar hakkında bilgi ve devletler arasındaki ilişkilerin geliştirilmesinde eğitimin rolü oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise Türk Devletleri Teşkilatı'na üye olan Türkiye, Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan ile bu teşkilata üye olmayıp gözlemci statüde olan Macaristan, Türkmenistan ve 2022 yılında yapılan toplantıyla gözlemci üye olarak kabul edilen Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) devletleri ile sınırlıdır. Çalışmada yapılan yorumlar her ne kadar Türk Dünyasının bütünü üzerinden şekillense de, ekseriyetle Teşkilatın asil üyeleri hakkındadır. Araştırmada Türk Devletleri Teşkilatı'na üye olan devletler ve topluluklar arasındaki ilişkileri geliştirmek için eğitimin önemi vurgulanmıştır. Ayrıca Türklerin Dünya üzerinde yaşadığı diğer ülkeler için de bazı genelleştirilebilir çıkarımlarda bulunmak mümkündür. Dolayısıyla Dünyadaki Türk topluluklarının tamamı teşkilata dahil olmadığından ortaya koyulan prensip ve örneklemler geniş bir perspektif ve temsil sunar. Eğitim süreçlerinin paradoksal yapısı sistematik hale getirildiğinde ve herhangi bir amaca doğru kanalize edildiğinde tahminlerin ötesinde bir yarara dönüşebilir. Araştırmada bunun bir hipotez olarak düşünülüp kurgulanması ve bu hipotezin bir öneri ile doğrulanmaya çalışılması söz konusudur.

Araştırma Çerçevesi

Çalışma çerçevesini sırasıyla Türk Devletleri Teşkilatı'na üye olan ülkelerin coğrafi konumları ve yapıları, teşkilatın amaçları, üye devletler arasındaki mevcut ilişkiler, üye devletler arasındaki ilişkilerin gelişmesinde eğitimin rolü ve bir öneri olarak Türk Dünyası Öğrenci Hareketlilik Programı oluşturmaktadır. Sonuç bölümünde ise mevcut yapı ve gelecek dönem hakkında değerlendirmeler yapılmıştır.

Türk Dünyası olarak bilinen sahada toplumlar arasında bir kopukluk olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında devletler arası ilişkilerin yeterince gelişmediği, bunun aşılması noktasında çeşitli eğitim uygulamaları ile öğrenci hareketliliği bağlamında yeni bir takım girişimlere ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır. Bu doğrultuda öğrenci hareketlilik programlarının hayata geçirilmesi sonucunda ülkeler ve toplumlar arası ilişkilerin ilerleyeceği hakkında bir öngörü esas alınmıştır. Benzer özelliklere sahip siyasi birliklerde öğrenci hareketliliği yoğun olarak kullanılırken, Türk Devletleri Teşkilatı üyeleri arasında bu konuda eksikler bulunmaktadır. Her ne kadar yükseköğretimi kapsayan bazı öğrenci değişim programları söz konusu olsa da bu araştırmada tüm kademelerin öğrenci hareketliliğine katılması gerektiği vurgulanmıştır.

Türk Devletleri Teşkilatına Üye Devletlerin Siyasi Coğrafyası, Konumu ve Yapısı

Türk Dünyasını, Kafkaslarda Azerbaycan, Avrupa-Asya bağlantısında Türkiye ile Orta Asya'da bulunan Kazakistan, Türkmenistan, Kırgızistan, Özbekistan, Tacikistan ve henüz bağımsız olmayan Doğu Türkistan ülkeleri oluşturmaktadır. Bununla beraber Afganistan, İran, Balkan ülkeleri ve daha birçok ülkede yoğun Türk nüfusu yaşamaktadır (Atalay, 2013). Türk Dünyası ve bunun bir parçası olan Türk Devletleri Teşkilatı üye ve gözlemci devletleri, yüzölçümü 11.2 milyon km²yi aşan geniş bir coğrafi alana tekabül etmektedir (Doğanay, t.y.). Özellikle doğal kaynaklar ve ekonomik potansiyeli ile Türk Cumhuriyetleri, Doğu'nun uç noktaları ile kaynaklara ihtiyacı olan zengin Batı devletlerini birbirine bağlayan coğrafi rotada yer almaktadır (İşcan, 2004). Tarihi İpek Yolu ve diğer birçok ana rota üzerinde bulunan Türk Devletleri, sahip olduğu ulaşım ve ticaret rotası, doğal kaynaklar ve diğer ekonomik avantajları ile stratejik sahalara denk gelmektedir (Tezer, 2018). Türk Devletleri ya da Türk Dünyası sahası her ne kadar siyasal sınırlarla ayrılsa da esasında dil ve kültürle bütünlük arz eder. Bu açıdan geniş bir sahayı kaplamaktadır (Johanson, 2001, çev. Demir). Bu coğrafyanın, 2020 yılında Karabağ için yapılan Azerbaycan-Ermenistan savaşından sonra özellikle Nahçıvan bağlantılarıyla kesintisiz bir ulaşım rotasına sahip olmaya başlaması ile stratejik pozisyonu güçlenmiştir. Türkiye-Azerbaycan kara ulaşımından sonra diğer ülkelerle Hazar üzerinden bağlantı kurulması daha pratik hale gelmiştir. Türklerin yaşadığı coğrafi saha; konumu, doğal kaynakları ve diğer birçok coğrafi özellikleriyle Dünyada çok stratejik noktalara karşılık gelir (Şekil 1).

Şekil 1

Türk Devletleri Teşkilatı Üyeleri ve Konumları

Siyasi coğrafyadaki hâkimiyet teorilerinden olan kara hâkimiyet teorisi ile kenar kuşak hâkimiyet teorilerinde geçen iç kenar hilal veya rimland olarak değerlendirilen kısım, büyük oranda Türklerin yaşadığı coğrafi sahalardan oluşmaktadır (Özey, 2010). Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonra geniş bir alanda bağımsızlıklarını kazanan Türk Cumhuriyetleri iktisadi ve siyasi olarak hür bir sürece girmiştir. Bundan dolayı bölge, aynı zamanda dünyanın diğer büyük devletlerinin veya uluslararası örgütlerinin ilgisini çeken doğal bir merkez haline gelmiştir (Veliyev, 2009). Sahip olduğu zengin doğal kaynaklar ve jeopolitik avantajları dolayısıyla Türk Cumhuriyetleri önemli coğrafi özelliklerle donanmıştır. Bilhassa Türk Devletleri Teşkilatı üye devletlerinden olan Türkiye hakkında Özey (2000) tarafından ortaya atılan "Merkezi Türk Hâkimiyet Teorisi", Türkiye'nin siyasi coğrafya özelliklerinden dolayı bölgesinde ve dünyada siyasal bir güç merkezi olabileceğini öne sürmektedir. Teoriye göre "Anadolu Yarımadası Heartland, bu alanı çevreleyen Kafkaslar, Balkanlar, İran, Arabistan ve Kuzeydoğu Afrika dünya kalesini kuşatan iç çemberi meydana getirmektedir. Bu alanların dışında kalan kara kütleleri de, dış çemberi veya dünya adasını oluşturur. Buna göre Anadolu'ya egemen olan bir millet iç çembere ve oradan da dış çembere yani dünyaya hükmeder" görüşü öne sürülmektedir. Her ne kadar Dünyada tek bir teoriye bağlı olarak mutlak bir egemenlik kurmak geçmişte olduğu gibi günümüzde de çok güç olsa da, belirtilen hususiyetleri avantaj olarak görüp değerlendirmeye çalışmak her zaman bölgesel ve küresel açıdan Türkiye'ye kazanç sağlayacaktır. Bir bütün olarak Türk Dünyasının bulunduğu geniş ve avantajlı yelpazede güçlü siyasi bir pakt ya da blok kurmak, ayrıca ülkeler arası ilişkileri güçlendirmek için birçok alanda yeni alternatif öneriler geliştirmek her zamankinden daha önemli hale gelmektedir.

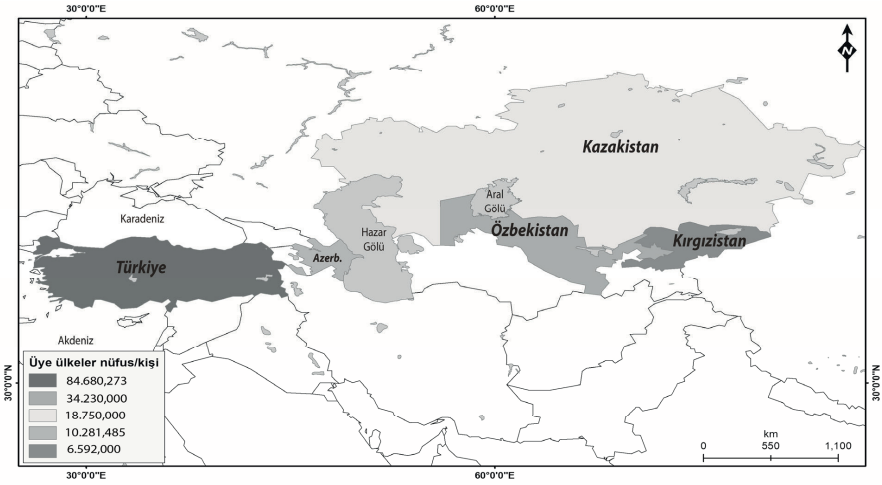
Tarih boyunca birbirinden farklı medeniyetlerle temas kuşağında bulunan Türk ülkeleri, her zaman olduğu gibi günümüzde de etkileşimin, ticaretin ve beşeri hareketliliğin olduğu coğrafi alanlara tekabül etmektedir. Her ne kadar ülkeler arasında coğrafi uzaklık söz konusu olsa da, Türk ülkeleri sahip olduğu stratejik avantajlarla bölgelerinde öne çıkmakta ve bu dezavantajı ortadan kaldırmaktadır. Özellikle doğalgaz, petrol, krom, demir, uranyum gibi önemli madenlere sahip olan Türk ülkeleri, bu bakımdan dünya ticaretinde söz sahibi olacak imkânlara sahiptir.

Türk Devletleri Teşkilatı üyelerinin ekonomik özelliklerinden olan milli gelir istatistiklerine bakıldığında verilerin genellikle gelişmekte olan ülke parametrelerine sahip olduğu görülebilir. Genel olarak son yıllarda gelişim gösteren ekonomik göstergeler, Dünya genelinde yaşanan ve Covid19 olarak bilinen küresel salgın koşullarından ve patlak veren Rusya-Ukrayna savaşından olumsuz etkilenerek azalma seyrine girse de son dönemde tekrar yükselmeye başlamıştır. Bu süreçlerde önemi daha fazla anlaşılan enerji ve gıda konularında Türk Dünyası çok hayati avantajlara sahiptir.

Türk Devletleri Teşkilatı üyeleri bu iki unsuru etkili şekilde kullandığı takdirde gerek ekonomik ve gerekse sosyal açıdan bir sıçrama sağlayabilir. Bilhassa bölge ülkelerinin bazılarında bulunan enerji kaynaklarının çıkarılması, işlenmesi ve taşınması kritik derecede önemli hale gelmiştir. Bunun yanında gıda üretimi noktasında verimli topraklar barındıran bölge ülkeleri, sahip olduğu imkânları kullanmak için gelişmiş/intansif tarım yöntemini yaygınlaştırmalıdır. Bu durum hem bölge ülkeleri hem de Dünya için sürdürülebilir avantajlar sunacaktır. Bunun yanında ülkelerin nüfus yapısına bakıldığında en yüksek göstergeler Türkiye ve Özbekistan ülkelerine aitken, en az nüfusa sahip olan ülke Kırgızistan olarak göze çarpmaktadır (Şekil 2). Ülkelerin eğitim göstergelerinden olan okuryazar oranları ise nüfus yapısına göre ideal bir dağılım göstermektedir (Tablo 1).

Şekil 2

Türk Devletleri Teşkilatı Üyelerinin Nüfusu (2021)



Tablo 1

Türk Devletleri Teşkilatı Üyeleri ve Bazı Özellikleri

Ülke	Nüfus (Milyon)	Okuryazar Oranı	Milli Gelir (Dolar)
Türkiye	84.680.273	%97.42	9.592
Azerbaycan	10.281.485	%99.8	13.500
Kazakistan	18.750.000	%99.8	10.963
Kırgızistan	6.592.000	%99.6	1.385
Özbekistan	34.230.000	%99.9	1.521

Kaynak: Birleşmiş Milletler Geliştirme Programı, http://hdr.undp.org/en/countries, (2021)

Üye devletler içerisinde Türkiye birçok açıdan daha ileri seviyeye sahip olmakla beraber, Azerbaycan ve Kazakistan ülkelerinin de önemli kaynaklara ve imkânlara sahip olduğu söylenebilir. Üye devletler arasında özellikle Kırgızistan devleti için gelişmeye açık alanlar daha fazladır. Bu ülkede ekonomik ve sosyal açıdan eksiklikler bulunmaktadır. Özbekistan ülkesi ise genç nüfus yapısı ve özellikle tarım alanındaki avantajları ile öne çıkar. Tüm göstergeler ve mevcut yapı göstermektedir ki; Türk Devletleri Teşkilatı üye devletlerindeki nüfusun ekonomik ve sosyal gelişimini sağlamak gerekmektedir. Bunun için süreklilik arz eden yeni ve etkili programlar uygulanması gerektiği açıktır.

Türk Devletleri Teşkilatı ve Amaçları

Birinci ve İkinci Dünya Savaşlarından sonra oluşan iki kutuplu sistemde Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB) egemenliği altında bulunan Orta Asya ve Kafkasya Türk ülkeleri, Türkiye dâhil dünya ile kuracakları ilişkilerde fiilen ve hukuken SSCB üzerinden hareket etmek durumundaydı. SSCB'nin dağılmasından sonra Türk Devletleri bağımsızlıklarını kazanarak Türk Dünyası ve uluslararası ortam ile entegre olmaya başlamıştır (Erol ve Çelik, 2017). Akabinde sürdürülen ilişkilerle Türk Devletleri yeni bir sürece girerek kendi içlerinde Türk Dili Konuşan Ülkeler, Türk Keneşi ve son dönemde Türk Devletleri Teşkilatı ismi ile bütünlük kazanmaya çalışmıştır.

Türk Devletleri Teşkilatı, siyasi, ekonomik, kültürel ve diğer pek çok alanda işbirliğini esas alan ve 10.03.2009 tarihinde Nahçıvan'da imzalanan Nahçıvan Antlaşması kapsamında Türkiye, Kırgızistan, Kazakistan, Azerbaycan kurucu üye ülkeleriyle kurulmuştur (Nahçıvan Antlaşması 7). 16 Eylül 2010'daki İstanbul Bildirisi de temel belgeler arasında yer almaktadır. Esasen teşkilatın ilk temeli ise 1992 yılında Ankara'daki Türkçe konuşan devletlerin başkanları tarafından yapılan zirvede atılmıştır. 2018 yılında Türk Keneşi adını alan topluluk, 2019'da Özbekistan'ın katılımıyla üye sayısını 5'e çıkartmıştır. Teşkilat, Macaristan, Türkmenistan, ayrıca 2022 yılında KKTC'nin gözlemci ülke olması ve 11.12.2021 tarihinde Türk Devletleri Teşkilatı adını almasıyla daha entegre ve organize bir etkileşim sürecine girerek varlığını devam ettirmektedir (turkkon).

Türk Devletleri Teşkilatı'nın temel amaçları; üye devletler arasında işbirliklerini derinleştirmek, bölgesel ve küresel barışa katkı sunmak, ayrıca insan hakları, demokrasi ve iyi yönetişim alanlarındaki ilkelere bağlı kalarak çalışmalarını sürdürmektir. Ayrıca dış politikada ortak tutumları benimsemek, ticari yatırım için şartları oluşturmak, bilim ve kültür alanında etkileşimi artırmak ve kitle iletişim araçlarıyla toplumsal ilişkileri geliştirmek amaçlanmaktadır. Bu amaçlar için ortak kültür, tarih

ve kimlik gibi unsurlar adeta bir temel olarak fırsat sunmaktadır (turkkon). Belirtilen amaçlara ulaşmak için çok yönlü bir perspektifle alternatif çalışma alanları oluşturmak gerekmektedir. Her ne kadar ortak kültür noktaları ülkelere avantajlar sunsa da, bu durum belirtilen amaçlara ulaşmak için tek başına yeterli olmamaktadır. Hem Türk Devletleri Teşkilatı üyeleri arasında hem de Türklerin yoğun olarak yaşadıkları ülkelerde toplumlararasındaki ilişkileri geliştirmek için belirtilen amaçları hayata geçirmek gerekmektedir. Bunun yanında görüldüğü üzere teşkilat hedefleri arasında eğitim konusuna doğrudan bir atıf yapılmamıştır. Siyasi birlikler ya da teşkilatlarda uzun soluklu işbirlikleri geliştirmenin en temel yollarından biri eğitimdir. Ülkeler arası işbirliklerini geliştirmek, kalıcı hale getirmek ve kültürel birliktelikleri güçlendirmek ancak eğitim uygulamaları ile mümkündür. Dolayısıyla Türk Devletleri Teşkilatı üyelerinin hedefleri arasında eğitim ayrı bir başlık olarak kurgulanmalıdır. Aksi takdirde hâlihazırda ifade edilen hedeflerin yerleşmesi de güçleşecektir.

Türk Devletleri Teşkilatına Üye Devletler Arasındaki İlişkiler

Türkiye açısından ilişkilerin geliştirilmesi Türk Cumhuriyetlerinin bağımsızlıklarını kazanmasından sonra devlet politikası olarak benimsenmiştir. Bu süreçte birçok kurum ve kuruluş devletler arası düzeylerde kurularak çalışmaya başlamıştır (Bıyıklı, 2016). Türk Cumhuriyetleri ve özellikle Türkiye arasındaki ilişkiler SSCB'den sonra yaşanan bağımsızlık süreci ile umut verici bir noktaya gitmekteydi. Ancak o dönemde ilişkiler duygusal bir seyirde ilerlerken beklendiği gibi stratejik olarak ileri seviyede bir hüviyete kavuşamamıştır (Bağırzade, 2011). Türk Dünyasının aktörü olan devletlerarasında 1992 yılında başlayan etkileşim ile ilişkiler yavaşta olsa kademeli şekilde artmaya başlamıştır. Devlet başkanları arasında yapılan zirveler ve kurulan organizasyonlarla ortak ve serbest bir ticaret, ulaşım ağları ile bağlantı kurma, doğal kaynakların Türkiye üzerinden Batı'ya ulaştırılması ve telekomünikasyon gibi alanlarda işbirliğini güçlendirme vizyonu ortaya çıkmıştır (Erol ve Çelik, 2017). Belirtilen ilişkiler daha sonra takip eden zirveler ve tesis edilen kurumlarla stratejik ve daimi bir yapı ile geliştirilmeye çalışılmıştır. Üye devletler arasındaki ifade edilen kurumsal iletişim süreci günümüzde de sürdürülmeye çalışılmaktadır. Özellikle 2022 yılı başlarında yaşanan Kazakistan iç karışıklıkları, Türk Devletleri Teşkilatı üyeleri arasındaki ilişkilerin değerini artırmış ve teyit etmiştir. Bu açıdan bakıldığında gerek ekonomik, gerek siyasi, ekonomik ve gerekse kültürel noktada daha fazla ilişki içerisinde olması üye devletlerin çıkarınadır.

Üye devletlerin çoğunlukta olduğu Orta Asya Türk Cumhuriyetleri; Hazar Gölü, Çin, Rusya, Afganistan, Pakistan ve İran ülkelerinin arasında bulunmaktadır. Sovyetler Birliği'nden sonra bahsi geçen bölgede ortaya çıkan Türkmenistan, Kazakistan, Özbekistan, Kırgızistan ve Tacikistan ülkelerindeki farklı Türk topluluklarına mensup

gruplar nüfusun yüzde seksenden fazlasını oluşturmaktadır (Kara, 2006). Bu durum dağınık etnik yapıdan ziyade homojen bir yapı gibi görünmektedir. Ancak belirtilen toplulukların karşılıklı olarak farklı devletlerde farklı oranlarda bir yoğunluğa sahip olduğunu söylemek gerekir. Bu durum ayrılıktan ziyade ülkeler için bir çeşitlilik olarak görülmeli ve ilişkilerin geliştirilmesi için fırsata çevrilmelidir.

Günümüzde Türk Devletleri ve toplulukları arasında ilişkilerin istenen seviyede olduğunu söylemek zordur. Siyasi, ekonomik, kültürel ve sosyal alanlarda Azerbaycan Devleti ve Türkiye arasında önemli işbirlikleri yapılmakla beraber, teşkilata üye olan diğer devletler arasında bu işbirliklerinin güçlü olduğu söylenemez. Ancak 2022 yılı Kasım ayında yapılan Türk Devletleri Teşkilatı Dokuzuncu Zirvesi ve akabinde yayınlanan Semerkant Bildirisinde somut işbirliklerine değinilmiştir. Siyasi, ekonomik, kültürel, sportif başlıklarda sunulan ve özellikle ülkeler arası teması güçlendirecek demiryolu ulaşım bağlantılarının sağlanmasını ele alan kararlar dikkat çekmektedir. Bu ve benzeri kararlarla gerek devletler arasında gerekse de toplumsal zeminde etkileşim kanallarını çoğaltmak gerekmektedir. Sonuçta ilişkileri geliştirip istenen seviyeye taşımak için Türk Devletleri Teşkilatı üyeleri arasında daha etkin programlar uygulamaya ihtiyaç vardır.

Türk Devletleri Teşkilatına Üye Devletler Arasındaki İlişkilerin Gelişmesinde Eğitimin Rolü

Kültürel değerleri çeşitli vasıtalarla korumak ve daha yüksek kültürel değerler açısından onu geliştirip ilerletmek önemlidir. Bu durum farklı ilişkileri geliştirmenin yanında mevcut ortak kültürel etkileşimleri de beraberinde getirmektedir (Horata, 2017). Ülkeler arasında ilişkilerin geliştirilmesi için kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik çözümler sunulabilir. Bunlardan birisi de eğitim konusudur. Eğitim tek başına önemli bir unsur olmakla beraber, ifade edilen diğer başlıklar için de tamamlayıcı ve pekiştirici bir rol oynamaktadır. Eğitimin pekiştirici yönü Türk Dünyası ülkeleri arasında etkili bir şekilde kullanılmalıdır. Bunun için evvela Türk Devletleri Teşkilatı üyelerine Türkiye'deki örnek gelişmiş uygulamaların transferi sağlanabilir. Eğitim uygulamaları, Türk Devletleri Teşkilatı üyeleri arasında entegre bir şekilde yaygınlaşıp karşılıklı olarak sürekli hale geldiği takdirde başarılı sonuçlar doğurabilecek potansiyele sahiptir.

Türkiye hariç Türk Devletleri Teşkilatı üyelerinin eğitim yapısını genel olarak ikiye ayırmak mümkündür. Bunlar 1991 yılı bağımsızlık öncesi ve sonrası olarak değerlendirilebilir. Önceleri genellikle SSCB varlığı haricinde dışa açılmak veya dışardan etkilenmek söz konusu olmazken, bağımsızlık sonrasında uluslararası etkileşim ve işbirlikleri ile Türk Dünyasında eğitim sistemi farklılaşmış ve ilerlemiştir (Savaş,

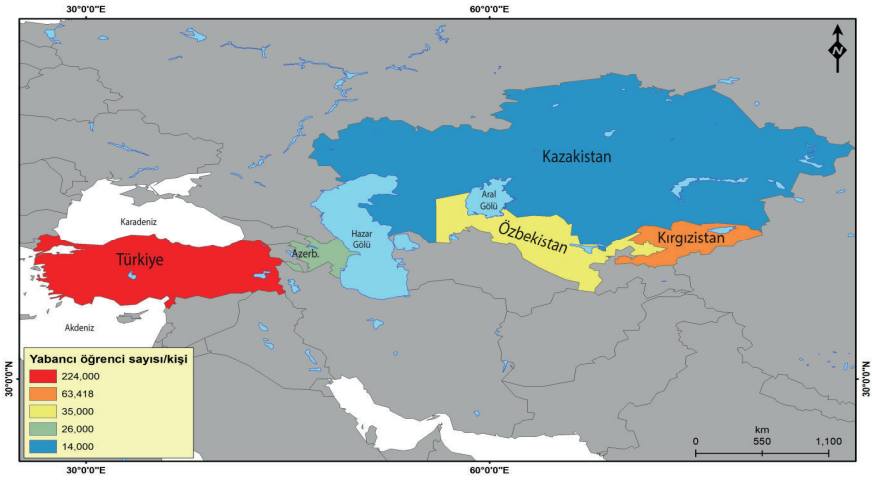
t.y.). Belirtilen değişimler adeta bir reform niteliğinde ortaya çıkmıştır. Kiril alfabesinden Latin alfabesine geçen bazı Türk devletleri, yurt dışına öğrenci göndermeye ve yurt dışından öğrenci kabul etmeye başlamıştır. Bu durum Türk Dünyasındaki ülkeler arasında öğrenci hareketliliğini başlatmıştır. Küreselleşme ile birlikte bilginin üretilmesi ve yaygın hale getirilmesi için uluslararası öğrenci hareketliliği özellikle son yıllarda öne çıkan bir uygulamadır.

Eğitimde öğrenci hareketliliği konusu özellikle üniversiteler düzeyinde öğrenci/öğretim üyesi değişimini ifade edip dünyanın birçok ülkesi arasında yürütülen bir programdır. ABD, Avrupa Birliği, Rusya ve diğer birçok birlik veya devlet arasında uygulanan hareketlilik her ne kadar ilk başlarda teknik, ekonomik ve kültürel olarak ortaya çıksa da, sonradan ekseriyetle eğitimde öğrenci hareketliliği olarak profesyonel şekilde süregelmiştir (Öztürk, 2014). Dünyada uluslararası öğrenci hareketliliğinin 2030 yılına gelindiğinde yaklaşık 20 milyona ulaşması öngörülmektedir. Yurt dışına en çok öğrenci gönderen ülkeler Çin ve Hindistan olarak bilinmekte ve öğrenci kabulünde Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere öne çıkmaktadır (YÖK). Türkiye'ye ise öğrenci hareketliliği ile son on yılda yaklaşık 25 binden fazlası burslu olmak üzere, 224 bin yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencisi gelmiştir. Yakın dönemdeki hedef ise 300 bin öğrenciyi misafir etmektir (YTB).

Türk Devletleri Teşkilatı üyeleri arasında en fazla öğrenci hareketliliği olan ve yabancı öğrenci ağırlayan ülkeler 224 bin kişi ile Türkiye ve 63 bin kişi ile Kırgızistan'dır. Bunları 35 bin öğrenci ile Özbekistan, 26 bin öğrenci ile Azerbaycan ve 14 bin öğrenci ile Kazakistan izlemektedir (Şekil 3). Yabancı uyruklu öğrenciler burslu okumanın yanında kendi imkânları ile gerekli şartları sağlayarak ilgili ülkede eğitim öğretim faaliyetlerinde yer alabilmektedir. Bu eğitim faaliyetleri çok kısa süreli ve dönemlik olmakla birlikte tüm kademeleri içeren uzun süreçli bir yapıda da sunulabilmektedir.

Şekil 3

Türk Devletleri Teşkilatı Üyelerinde Yabancı Öğrenci Sayıları



Türkiye'nin sağladığı burs programları ve birçok alanda sunduğu cazip ortam ile ülkede yabancı öğrenci oranı hızla artmaktadır. Ayrıca Türkiye'de yabancı uyruklu öğrencilerin Temel Eğitim ve Ortaöğretim Denklik Belgesi alması koşulu ile üniversiteye kabulleri söz konusu olmaktadır. Yükseköğretimde uluslararasılaşma politikası ve strateji belgesi gereği kültürlerarası etkileşim, araştırma, ekonomi, siyaset ve ülke tanıtımı gibi birçok yapı güçlendirilmektedir. Bu durum ülkeler arası ilişkilere de yansımaktadır.

Türkiye'de uygulanan hareketlilik programlarından birisi, Mevlana Değişim Programıdır. Program kapsamında dünyanın tüm üniversiteleri arasında öğrenci ve öğretim üyesi değişimi uygulanmaktadır. Ancak program sadece yükseköğretimi kapsamaktadır (mevlana.yok.gov.tr). Konu özelinde ele alınabilecek bir diğer hareketlilik programı ise, SSCB'nin dağılmasından sonra kurulan 5 Türk Cumhuriyeti ile Türkiye model örneği üzerinden 1992 yılında başlatılan "Büyük Öğrenci Projesi"dir. Türkiye o dönemlerde bölgede siyasi olarak etkin olamasa da özellikle ekonomi, eğitim ve kültür üzerinden, yeni kurulan Türk Cumhuriyetleriyle iyi bir etkileşime girmiştir. İlk başta 5 Türk Cumhuriyetiyle başlayan ve sonrasında 57 ülkeye yayılan Büyük Öğrenci Projesi kapsamında Türkiye, günümüze kadar 10 binden fazla öğrenciye ev sahipliği yapmıştır (Kavak ve Baskan, 2001). Büyük Öğrenci Projesi'nin amacı Türk dostu bir nesil yetiştirmek ve ülkeler arası ilişkilere katkı sunmaktır (Karymbaeva, t.y.). 57 ülkeyi kapsayan Büyük Öğrenci Projesi, özellikle Türk Dünyası ile kalıcı

bir dostluk kurma amacı taşımaktadır. Gelen öğrencilere burslar bağlanarak imkânlar oluşturulmaktadır. Böylece projenin işlerliği farklı kurumlar vasıtasıyla ülkeler arası karşılıklı görüşmelerle sürdürülmektedir (Dok, 2009). Ancak kayıtlara bakıldığında, gelen öğrencilerde mezun oranının istenen seviyede olmadığı anlaşılmaktadır. Bu ve diğer bazı sorunlardan dolayı projenin günümüzde işlerliği azalmıştır. Bu açıdan Türk Dünyası içinde yeni argümanlarla daha işlevsel projeler geliştirmek gerektiği ifade edilebilir.

Türk Devletleri Teşkilatı üyeleri arasında var olan ve daha da geliştirilebilecek kültürel değerlerin öne çıkarılması konusu, coğrafi uzaklık veya diğer dezavantajlardan kaynaklanan olumsuz durumlara karşın en iyi tedbir olarak görülebilir. Kültürel değerler sayesinde ilişkileri güçlendirmek söz konusudur. Türk Devletleri Teşkilatı üyelerinin kültürel ve sosyal değerler etrafında birleşmesi, Türkiye'yi bulunduğu istikrarsız bölgeden, Orta Asya'daki devletleri ise Rusya ve Çin etkisinden koruyabilecek argümanlardandır. Ayrıca bu durum Azerbaycan'ın Kafkaslarda varlığını sürdürmesinde bir yol olarak düşünülmelidir (İlhan, 1993). Belirtilen kültürel değerler ancak eğitim yolu ile içselleştirilebilir. Bu noktada Türk Dünyasında çok çeşitli işbirliği alanlarının geliştirilmesi için, Türklerin ortak kültür, tarih, inanç, dil, gelenek ve göreneklerinin iyi bilinmesi icap etmektedir. Türk Dünyasında ifade edilen bu temel unsurlar ile ekonomik, doğal ve stratejik coğrafi zenginliklerin mevcut toplumlar tarafından içselleştirilmesi ve gelecek nesillere aktarılması eğitim yoluyla sağlanabilir.

Türk Dünyası hakkında toplum içinde farkındalığın arttırılmasının yolu büyük oranda örgün ve yaygın eğitim kurumlarından geçmektedir. Bu kurumların müfredatı içerisinde özellikle Coğrafya dersi ve Sosyal Bilgiler dersi içeriklerinde ve uygun olabilecek diğer ders içeriklerinde Türk Dünyası coğrafyasına daha fazla yer verilmesi gerekmektedir (Topal ve Sezer, 2016). Türk Dünyasının beşeri, fiziki ve ekonomik coğrafya özelliklerinin öğrencilere öğretilmesi, geleceğe de etki etmesi bakımından gereklidir. Türk Dünyası ülkeleri hakkında bilgilerin temel eğitim ve ortaöğretim kademelerinde kapsamlı bir şekilde işlenmesi, ilişkilerin sürdürülebilir kılınması için de elzemdir (Topal ve Sezer, 2016). Bu unsurlar eğitimin önemini ve işlevini ortaya koyması bakımından dikkate değer konulardır. Belirtilen unsurların yanında, somut bir öneri olarak Türk Devletleri Teşkilatı üyeleri arasında ilişkilerin ilerletilmesi için Türk Dünyası Öğrenci Hareketlilik Programını etkinleştirip geliştirmek faydalı olabilecek bir uygulama olarak görülebilir.

İlişkilerin Geliştirilmesinde Bir Öneri Olarak "Türk Dünyası Hareketlilik Programı"

Program, Türk Devletleri Teşkilatı organizasyonlarının Teşkilata üye ve gözlemci devletler arasındaki ilişkileri güçlendirmesi ve Türk Dünyası 2040 Vizyon

Belgesi'nde yer alan Eğitim ve Bilim hedefleri doğrultusunda ele alınabilir. Vizyon belgesinde ve diğer üst politika belgelerinde hedef olarak geçen unsurlar; öğrenci ve araştırmacı hareketliliği, üye devletler arasında diploma tanınırlığı, kültürel ve sosyal entegrasyon, müfredatlarda üye devletler hakkında bilgilerin işlenmesi, seçmeli derslerin artırılması, yenilikçi projeler ile bilgi ağları kurulması gibi amaçların karşılık bulması için yeni adımlar atılması elzem görülmektedir (2040 vizyon belgesi 14, Türk Devletleri Teşkilatı Amaçları). Bu çerçevede ifade edilen Türk Dünyası Hareketlilik Öneri Programı'nın kısaca amacı; "Türk Dünyası Hareketlilik Programı" adıyla Millî Eğitim Bakanlığı'nın/Müdürlükleri'nin uyguladığı projeler üzerinden kardeş devletlerle ortak kültürel değerlerin tanınmasını sağlamak, bu sayede ilişkileri geliştirmek ve programa üye devletler üzerinden İl Millî Eğitim Müdürlükleri ile eğitimin niteliğini artırmaya yönelik olarak sahada ortak projeler geliştirmek olarak değerlendirilebilir.

Programın gerekçesi şu şekilde izah edilebilir: Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yürütülen ve finanse edilen Mevlâna Değişim Programı ile Türk Keneşi Türk Üniversiteler Birliği kapsamında Türk Devletleri Teşkilatı tarafından yürütülen ve finanse edilen Orhun Değişim Programı'nın sadece yükseköğretim öğrencilerini ve öğretim üyelerini kapsaması, ilköğretim ve ortaöğretim (ve Hayat Boyu Öğrenme) alanında Türk Dünyası açısından bir boşluk ortaya çıkarmaktadır. Aynı boşluk, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı tarafından yürütülen ve finanse edilen Uluslararası Öğrenci Hareketliliği programında da göze çarpmaktadır. Program, bu boşluğun doldurulmasına katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Bu programın ana hedefleri şöyle sıralanabilir;

• Türk Dünyası Hareketlilik Programı'na Türkiye öncülüğünde üye devletler/kurumlar oluşturmak,

• Programa üye devletler arasında İl Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlı olarak okullar belirlemek, proje tabanlı çalışmanın araştırılması hedefine yönelik olarak program kapsamında proje geliştirilmesini sağlamak,

• Program kapsamında belirlenen projeler üzerinden Türk Dünyası Kardeş Okullar Ağı oluşturmak,

• Türk Dünyası Okul Kütüphaneleri Ağı oluşturmak,

• Türk Dünyası ortak kültürel değerlerinin güçlendirilmesine katkıda bulunmak,

• İlköğretim ve ortaöğretim (ayrıca Hayat Boyu Öğrenme) alanında bilgi ve tecrübe paylaşımında bulunmak, Türk Dünyasında ortak bir ilköğretim ve ortaöğretim (ve Hayat Boyu Öğrenme) alanının oluşmasına katkıda bulunmak,

• İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde ortak Türk tarihi, kültürü, dili, edebiyatı ve coğrafyası ile ilgili çalışmaların yapılmasına katkıda bulunmak,

• Program üyesi ülkelerin Millî Eğitim Bakanlığı/Müdürlükleri arasında Türk Dünyası Öğretmen/Öğrenci Akademilerinin kurulmasını sağlamak,

• Program üyesi ülkelerin öğretmenleri arasında deneyim paylaşımlarının yapılmasını sağlamak,

• Türk Dünyasında öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyecek projelerin geliştirilmesini sağlamak,

• İyi örneklerin ve eğitim materyallerinin program üyesi ülke öğretmenleri arasında paylaşımını sağlayacak Türk Dünyası Öğretmen Bilişim Ağı kurulmasına katkıda bulunmak,

• Mesleki eğitim alanında iş birliklerinin geliştirilmesini ve deneyim paylaşımlarının yapılmasını sağlamaktır (Hayat Boyu Öğrenme alanı dâhil).

Türk Dünyası Hareketlilik Programı, yapılandırılabilecek projelerin Türk Devletleri Teşkilatı'na üye olan (Türkiye, Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan) ve gözlemci (Macaristan, Türkmenistan ve KKTC) ülkelerinin Milli Eğitim Bakanlıkları veya İl Millî Eğitim Müdürlükleri ile birlikte yürütülmesini planlamaktadır. Program, ilk etapta projeler kapsamında üye olan İl Millî Eğitim Müdürlükleri bünyesinde oluşturulan proje grupları arasındaki karşılıklı hareketlilikten oluşmaktadır. Proje ekipleri, Türkiye'de T.C. Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü'nün 2019/11 sayılı Genelgesi doğrultusunda Türk Dünyası Hareketlilik Programı'nın ilgili mevzuat açısından yürütülmesini sağlayacaktır.

Program pilot uygulama olarak ilk etapta Türk Devletleri Teşkilatı'na üye ve gözlemci ülkelerin İl Millî Eğitim Müdürlüklerinde uygulanabilir. Daha sonra genelleştirilerek tüm ülke satıhlarında uygulanabilecektir. Uygulama sürecinde programa destek olması beklenen kurumlar şöyledir: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı öncülüğünde Türk Devletleri Teşkilatı'na üye ve gözlemci ülkelerin Millî Eğitim Bakanlıkları, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, Türk Devletleri Teşkilatı Genel Sekreterliği, Türk Keneşi Türk Üniversiteler Birliği, TÜRKSOY (Uluslararası Türk Kültürü Teşkilatı) Genel Sekreterliği, Aksakallar Konseyi, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) gibi düşünülebilir.

Programın hedeflenen kitle için ayrı bir önemi bulunmaktadır. Türk Dünyası Hareketlilik Programı, hedeflenen kitlenin karşılıklı olarak Türk dilleri ile tanışmasını, kardeş devletler ve kültürler arasındaki farkındalıklarının ve bilgilerinin artmasını,

yeni dünya görüşleri edinmelerini ve ortak kültürel değerleri tanımalarını sağlayacaktır.

Programın uygulamasında bazı ihtiyaçların analiz edilmesi gerekmektedir. Örneğin mevzuat düzenlemesi bunlardan birisidir. Programa öncülük edecek T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Türk Cumhuriyetleri ile başlattığı eğitim iş birliğini okul ve kurumlar düzeyinde de gerçekleştirmek için uygulamaya koyduğu kardeş okul ve kurumlarla ilgili Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü'nün 2019/11 sayılı genelgesi, Türk Dünyası Hareketlilik Programı'nın uygulanması için yeterli olmayabilir. Programın uygulanması Bakanlıklar arasında yeni bir protokolü ve yeni bir genelgeyi ya da yönetmeliği gerektirebilir. Ayrıca projenin uygulanabilmesi, hareketliliğin yapılacağı program ülkelerindeki proje ekiplerinin varlığına bağlıdır. Bir diğer konu dil birliği meselesidir. Programın uygulama sürecinde iletişim dili olarak Türkçe benimsenmektedir. Ancak program ülkeleri arasındaki alfabe ve lehçe farklılıkları iletişim için özellikle ileriki fazların uygulama sürecinde tercüman desteğini zorunlu kılmaktadır. Belirtilmesi gereken bir diğer konu ise finans kaynakları koordinasyon sürecinin yapısıyla alakalıdır. Bu noktada devletlerarası anlaşmalarla sorun giderilebilir.

Programın ilk iki fazı mevcut üye ve gözlemcileri kapsarken, 3. fazda bu ülkelerin yanında Bosna Hersek ve Türk nüfusunun yoğun olduğu bazı ülkelerin de katılımının sağlanması öngörülebilir.

Program hareketliliğine esas olan proje grupları, programa üye İl Millî Eğitim Müdürlüklerinde görevli proje koordinatörleri, projelerin uygulayıcısı durumundaki öğretmenler ve projelerin hedef kitlesi olan öğrencilerden oluşmaktadır. Hareketliliklerde barınma ve ulaşım gibi tüm detaylar proje koordinasyon kurullarınca belirlenir. Son olarak yaygınlaştırma çalışmalarına bakıldığında ise, programa üye İl Millî Eğitim Müdürlüklerinin sayısının ve uygulanan projelerin çeşidinin araştırılması şeklinde bir yol ile ilerler. Yaygınlaştırma faaliyetlerinin programın tüm uygulama fazlarında sürdürülebilirlik esaslarına göre kesintisiz olarak yürütülmesi öngörülmektedir. Böylelikle Türk Dünyası içinde kültürel, ekonomik, siyasi ve sosyal alanlarda kalıcı işbirlikleri kurmak ve nihayetinde bölgesel ve küresel açıdan güçlü siyasi bir blok oluşturmak mümkün hale gelecektir. Sonuç olarak gelecek kuşakların ortak değerler etrafında düşünmesi ve bu düşünceleri ülkelerine yansıtması, eğitim ve öğrenci hareketliliğiyle doğrudan ilgilidir.

Sonuç

Günümüzde devletlerin çeşitli sebeplerle kurdukları birçok siyasi pakt veya blok bulunmaktadır. Siyasi, ekonomik, askeri ve kültürel etkilerle bir araya gelip işbirlikleri geliştiren devletler kendi içlerinde bağımsızken blok dışında genellikle birlik

olarak hareket etmektedir. Siyasi coğrafya açısından blokların gerek birliğin bütünü için gerekse her bir devlet için önemli kazanımları olmaktadır. Bu kazanımlar bazen çok çeşitli alternatifleri olan ülkeler için daha fazla kazanıma zemin hazırlamaktadır. Çeşitli bloklarda bulunup bunun avantajlarını değerlendiren bir coğrafi konuma sahip olmak özellikle Türk Devletleri Teşkilatı üyeleri açısından da geçerlidir. Dünyanın güç merkezleri arasında adeta kesintisiz bir koridor oluşturan Türk ülkeleri, bu stratejik konum avantajını daha fazla fırsata çevirmelidir. En avantajlı bloklar kültürel birliğin güçlü olduğu bloklardır. Bu hususiyetleri içinde barındıran Türk Devletleri Teşkilatı üyeleri için ayrıcalıklı ve sürdürülebilir fırsatlar bulunmaktadır. Türk Devletleri Teşkilatı üyelerinin birbirini tamamlayan kültürel yapılara, doğal kaynaklara, ekonomik unsurlara ve diğer pek çok özelliğe sahip olmaları kritik avantajlardandır. Son yıllarda Türk Devletleri Teşkilatı üyeleri arasındaki ilişkiler daha etkin hale gelmeye başlamıştır. Özellikle Türkiye ve Azerbaycan arasında işbirliği seviyesinin yüksek olduğu, fakat diğer üyeler arasında bu denli bir ilişki ağının henüz oluşmadığı tespit edilmiştir. Bu durum her ne kadar belirtilen iki devlet için anlamlı olsa da diğer üyeler için de entegrasyonun güçlenmesi gerektiğini hatırlatmaktadır. Türk Devletleri Teşkilatı üyeleri arasında kültürel birliktelik bulunması, siyasi ve ekonomik göstergelerde de bu birlikteliğin geliştirilmesi gerektiği sonucuna işaret etmektedir.

Türk Devletleri Teşkilatı üye devletleri arasındaki ilişkilerin tüm alanlarda geliştirilmesi, toplumsal zeminde birlikteliklerin karşılık bulması ve bunun gelecek kuşaklar açısından da kalıcı hale gelmesi için eğitim başlığı önemli bir alan olarak karşımızda durmaktadır. Türk Devletleri arasında geçmişte başlayan Büyük Öğrenci Projesi ve diğer öğrenci hareketlilikleri çok değerli adımlar olmakla birlikte, bu programlarda tam manasıyla yeterli verim alındığını söylemek zordur. Bu noktada araştırma çerçevesinde öğrenci hareketliliğinin önemi bir kere daha vurgulanmıştır. Araştırmada öne çıkartılan Türk Dünyası Hareketlilik Programı'nın çerçevesini; uygulama ekipleri şeklinde proje gruplarının kurulması, mevzuat çalışmaları, finans durumu, ihtiyaç analizi ve hareketliliğin başlatılması süreci takip etmektedir.

Türkiye'de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yürütülen ve finanse edilen Mevlana Değişim Programı ile Orhun Değişim Programı'nın sadece yükseköğretim öğrencilerini ve öğretim üyelerini kapsaması, ilköğretim ve ortaöğretim alanında Türk Dünyası açısından bir boşluk ortaya çıkarmaktadır. Aynı boşluk, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı tarafından yürütülen ve finanse edilen Uluslararası Öğrenci Hareketliliği programında da göze çarpmaktadır. Öneri program, bu boşluğun doldurulmasına katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Dolayısıyla hali hazırda uygulanan Mevlana ve Orhun gibi hareketlilik programlarında temel eğitim ve ortaöğretim alanı eksiktir. Bu eksikliği giderici bir

yaklaşımı esas alan Türk Dünyası Hareketlilik Programı çerçevesinde tüm eğitim ve öğretim kademeleri için öğrenci hareketliliği mümkün ve kalıcı hale gelebilir.

Türk Dünyası Hareketlilik Programının tam olarak hayata geçirilmesiyle üye ülkeler arası öğrenci hareketliliğinde artış olacağı ve bunun uzun vadede Türk Devletleri Teşkilatı üyeleri arasında ilişkilerin daha fazla gelişmesine zemin hazırlayacağı öngörülmektedir. Devlet yönetimlerinde gelecekte söz sahibi olacak genç kuşakların, kültür birliği içinde olduğu ülkeleri tanıması ancak eğitim uygulamaları ve hareketlilik programlarıyla mümkün görünmektedir. Aksi takdirde kültürel birlikteliğin sürdürülebilir şekilde kalıcı hale gelmesi ve bunun siyasi bir blok etrafında varlığını güçlendirmesi zorlaşacaktır. İşte belirtilen eğitim uygulamaları ve benzeri programların geliştirilip hayata geçirilmesi, Türk Dünyasında kültürel birlikteliğin gelecek nesillere aktarılması noktasında önemli katkılar sunabilir. Ayrıca bu ve benzeri uygulamalar vesilesiyle siyasi ve ekonomik alanlarda işbirliklerinin ileri seviyelere taşınması daha mümkün hale gelecektir.

Kaynakça

Akengin, H. (2017), Türk Dünyası ve Orta Asya Türk Cumhuriyetleri üzerine jeopolitik bir değerlendirme. *Mutad, 4* (1), 1-11.

Atalay, İ. (2013), Türk Dünyasının Coğrafyası, yeni Türkiye*, Türk Dünyası Özel Sayısı, I* (53), 166-198.

Bağırzade, E. R. (2011), Türk Cumhuriyetleri arasında ticari işbirliği: mevcut durum ve perspektifler", *Istanbul Journal of Sociological Studies*, 41, 41-59.

Bıyıklı, M. (2016), Türk Dünyası ortak kuruluşu olarak Türk akademisi uluslararası teşkilatı (TWESCO), rolü ve işbirlikleri*, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Afro-Avrasya Özel Sayısı,* 404-418.

Birleşmiş Milletler Geliştirme Programı, (2021), http://hdr.undp.org/en/countries

Doğanay, H. (t.y.), Türk Dünyasının siyasi sınırları, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi,* Coğrafya Eğitimi Bölümü, 132-154.

Dok, B. (2009), Türkiye'nin gururu büyük öğrenci projesi, *Türk Yurdu Dergisi,* 29 (260).

Erol, S., Mehmet Ç., Ertaç, K. (2017), Türk dünyasında işbirliği denemesi: Türk Keneşi ve Kazakistan, *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, *17*(2), 15-32.

Göney, S. (1993), *Siyasi coğrafya*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yay. No, 103, cilt *II*,

Günel, K. (1997), *Coğrafyanın siyasal gücü*, Çantay Kitapevi.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, *2020 Türkiye Göç Raporu*.

Horata, O. (2017), *Türk dünyasının kültürel ufukları: tarihsel bağlam içinde genel bir değerlendirme, Bilig*, 82, 117-131.

İlhan, S. (1993), *Türkiye'nin ve Türk dünyasının jeopolitiği*, Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.

İşcan, İ. H. (2004), Uluslararası ilişkilerde klasik jeopolitik teoriler ve çağdaş yansımaları, *Uluslararası İlişkiler Akademik Dergi, 1* (2), 47-79.

Johanson, L. (2001), Türk dünyasının sınırları: Türk topluluklarının gelişmesinde bağlayıcı ve ayırıcı unsurlar, (Çev. Demir, N.) Türkbilig, 168-177.

Kara, H. (2006), Orta Asya ülkelerindeki etnik yapının bölge güvenliğine etkileri, *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi,* 6 (1), 103-111

Karymbaeva, Z. (t.y.), Türkiye'nin büyük öğrenci projesi: Orta Asya cumhuriyetleri, *Gazi Üniversitesi*, 8.

Kavak, Y. ve Baskan, G. A. (2001), Türkiye'nin Türk cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarına yönelik eğitim politika ve uygulamaları*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 92-103.

Kazel, E. (2022), *Türkiye, sınırlar, gümrükler ve güvenlik: Batı kara sınırları*, Serüven Yayınevi.

Kazel, E., ve Bayartan M. (2021), Siyasi coğrafyası açısından Türkiye'nin sınır güvenliği: batı kara sınırları, *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6, 201-219.

Kırgızistan Hedef Pazar Ülke Analizi, Türkiye İhracatçılar Birliği, (2020), https://tim.org.tr/files/downloads/Analiz_Rapor/K%C4%B1rg%C4%B1zistan%20Hedef%20Pazar%20%C3%9Clke%20Analizi.pdf

Özey, R. (2010), *Dünya ve Türkiye ölçeğinde siyasi coğrafya*, Baskı 7, Aktif Yayıncılık.

Öztürk, S. (2014), *Büyük Öğrenci Projesi'nden Türkiye bursları projesine geçiş süreci ve Türkiye'nin öğrenci politikasındaki değişim*, (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi), Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı, Ankara.

Savaş, S. (t.y.), Türk dünyasında eğitim alanındaki gelişmeler ve yenilikler, *Journal of Azerbaijani Studies,* 269-283.

Tezer, H. (2018), *21. asırda İpekyolu ekonomileri ve Türk dünyasının ekonomik gelişim süreci*, Uluslararası İpek Yolunun Yükselişi ve Türk Dünyası Bilgi Şöleni, 1-29.

Topal, E., ve Sezer, A. (2016), Üniversite öğrencilerinin Türk dünyası coğrafyasına ilişkin farkındalık düzeylerinin belirlenmesi, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 33, 96-113.

Türk Dili Konuşan Ülkeler İşbirliği Konseyi'nin Kurulmasına Dair Nahçıvan Antlaşması, (2009). 7.

Türk Dünyası 2040 Vizyon Belgesi, (2021), https://www.turkkon.org/assets/pdf/haberler/turk-dunyasi-2040-vizyonu-2396-98.pdf

TÜİK, "Türkiye Nüfusu, (2021), https://data.tuik.gov.tr

Türk Devleri Teşkilatı, (2022), https://www.turkkon.org/tr

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, (2021), https://www.ytb.gov.tr/uluslararasi-ogrenciler/uluslararasi-ogrenci-hareketliligi

Türk Devletleri Teşkilatı 9. Zirvesi Semerkant Bildirisi (2022), https://www.turkkon.org/assets/pdf/haberler/semerkant-bildirisi-2679-164.pdf

Veliyev, D. (2009), Küreselleşme sürecinde Türk Dünyası, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 19, 103-110.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, (2021), https://mevlana.yok.gov.tr/temel-bilgiler

Yükseköğretim Kurulu Yabancı Öğrenci Yapısı, (2021), https://www.yok.gov.tr/ogrenci/kendi-imkaniyla-egitim-alacaklar-yurt-disinda-lise-egitimi-alanlar/yurt-disindan-kabul-edilecek-ogrenci-kontenjanlari-kilavuzu

Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayıları (2021), https://akipress.com/news:661436:63,418_foreign_students_study_at_universities_of_Kyrgyzstan/

https://www.aa.com.tr/tr/egitim/turkiye-2023-e-kadar-uluslararasi-ogrenci-sayisini-300-bine-yukseltmeyi-hedefliyor

https://www.turktoyu.com/kazakistan-uluslararasi-ogrenci-sayisini-artiriyor

https://www.educations.com/study-guides/asia/study-in-azerbaijan/

http://www.directtalk.ru/_download/Market-snapshot-UZ.pdf

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Yaz/2023 ● Sayı: 239, (1673-1706)

Türk Eğitim Sistemi ile İlgili Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Nesrin HARK SÖYLEMEZ[1], Berfin ADIYAMAN[2]

1 Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, nesrin_hark@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-6306-5595.

2 Lisans Öğrencisi, Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü, berfin_.yaman@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-0781-5723.

Gönderilme Tarihi: 04.08.2022 Kabul Tarihi: 05.12.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1156383

Atıf: "Hark Söylemez, N., ve Adıyaman, B. (2023). Türk Eğitim Sistemi ile ilgili yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 52* (239) , 1673-1706 . DOI: 10.37669/milliegitim.1156383"

Öz

Türk eğitim sistemi, yapılan yenilikler ve vizyonundaki değişimleriyle topluma etki etmektedir. Alanyazın incelendiğinde Türk eğitim sisteminin farklı çalışmalara konu olduğu ancak yapılmış çalışmaların genel olarak değerlendirildiği bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Bu durum söz konusu çalışmaların genel eğilimlerinin belirlenmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bu çalışmanın amacı Türk eğitim sistemi ile ilgili çalışmaların mevcut durumunu analiz etmek, araştırmacılara ve Türk eğitim sistemi paydaşlarına rehberlik etmektir. Çalışmanın örneklemini YÖK Tez Merkezi, ULAKBİM, Google Scholar veri tabanlarında yayımlanmış 188 akademik çalışma oluşturmaktadır. "Türk Eğitim Sistemi" ve "Turkish Education System" anahtar kelimeleri kullanılarak taramalar yapılmıştır. Çalışma kapsamında yer alan yayınları değerlendirmek için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Türk eğitim sistemi ile ilgili çalışmaların büyük çoğunluğunun makale formatında olduğu ve en fazla eğitimin sorunlarını, 4+4+4 yeni eğitim sistemini ve Türkiye ile farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasını ele alan çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Araştırmalarda en fazla nitel araştırma yönteminin tercih edildiği, kolay ulaşılabilir örnekleme ve maksimum çeşitlilik örneklemenin kullanıldığı, en fazla tercih edilen örneklem türünün öğretmen olduğu, en fazla kullanılan veri toplama aracının doküman incelemesi olduğu ve verilerin analizinde en fazla betimsel istatistik yöntemlerinin kullanıldığı ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca incelenen çalışmaların birçoğunda araştırma yöntemlerinin ve desenlerinin, örnekleme yöntemlerinin, örneklem türlerinin, örneklem büyüklüklerinin, veri toplama araçlarının ve veri analiz yöntemlerinin belirtilmediği görülmüştür. Araştırmacıların Türk eğitim sistemi ile ilgili lisansüstü çalışmalara ağırlık vermesi, yapılacak çalışmalarda araştırma amaçlarının yanı sıra yöntem bölümüne de odaklanmaları önerilmektedir. Araştırmacıların ve eğitim paydaşlarının yapılan çalışmadan faydalanması temenni edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *eğitim, eğitim sistemi, Türk eğitim sistemi, içerik analizi*

Evaluation of the Studies on the Turkish Education System

Abstract

The Turkish education system has an impact on society with its innovations and changes in its vision. When the literature is examined, it is seen that the Turkish education system is the subject of different studies, but there is no study that evaluates the studies in general. This situation led to the need to determine the general trends of the studies in question. This study aims to analyze the current situation of studies on the Turkish education system and to guide researchers and Turkish education system stakeholders. The sample of the study consists of 188 academic studies published in YÖK Thesis Center, ULAKBİM and Google Scholar databases. Searches were made using the keywords "Türk Eğitim Sistemi" and "Turkish Education System". Content analysis method was used to evaluate the publications. Results shows that the majority of the studies are in the form of articles, and the studies mostly covers topics of problems of education, 4+4+4 new education system and comparison of the education systems of Turkey and different countries. It has been revealed that qualitative research methods are preferred at most, easily accessible sampling and maximum diversity sampling are used mainly, teacher is the most preferred sample type, the most used data collection tool is document review, and descriptive statistical methods are used mostly in the analysis of data. In addition, most of the studies didn't specified research methods and designs, sampling methods, sample types, sample sizes, data collection tools and data analysis methods. It is recommended that researchers focus on postgraduate studies related to the Turkish education system, and focus on the method section as well as research objectives for the further studies. It is expected that researchers and education stakeholders will benefit from the study.

Keywords: *education, education system, Turkish education system, content analysis*

Giriş

İnsanlar, tarih boyunca gelecek nesillere farklı yöntemler ile bilgilerini ve deneyimlerini aktarmaya çalışmışlardır. Önceleri, aile içinde gerçekleşen bu süreç, daha sonra aile dışına da çıkan bir işleyiş haline gelmiştir. Birikimler, nesiller boyu aktarılmaya çalışılmış ve zaman içerisinde bir sisteme ihtiyaç duyulmuştur. Bu sebeple de tarihi süreç içerisinde tüm bu işleyiş ve yöntemler birer sistem halini almıştır. Zaman içerisinde eğitim, aile içi bir aktarım ve nesiller arası bir mirası değil, tüm insanlığa dair izleri barındıran deneyim ve bilgi birikimini yansıtmaya başlamıştır.

Eğitim, insanın var olduğu günden bugüne önemli görülmüş, farklı zaman dilimleri içerisinde değişiklik göstermiş bir kavramdır (Töremen, 2011). Eğitim, eski nesil

ile yeni nesil arasında, bilenin bilmeyene aktarım yapmaya başladığı zamandan beri sürüp devam etmekte, insanın varoluş sürecindeki değişim ve gelişim olanaklarından yararlanarak birey davranışlarını düzenleme ve değiştirmede rol almaktadır (Ergün, 2015). Eğitim kavramının tanımı tek bir cümle ile sınırlı olamamakla birlikte, her eğitimci, konusu özelinde farklı tanımlamalar yapmıştır. Bu tanımlamalar eğitim kavramına zenginlik katarken, eğitimi tek bir cümleye indirgenemeyecek kadar geniş ve değerli bir anlam barındırdığını da gözler önüne sermektedir. Aristo, eğitimi sağlam bir vücutta sağlam bir zihnin yaratılması olarak tanımlamıştır. Eğitimi süreç olarak tanımlayan yazarlardan Şişman (2013), bireye olgunluk vermek, erdemli kılmak ve mükemmele ulaştırmak adına düzenlenmiş bir süreçten bahsetmektedir. Çalık (2015) ise eğitimi hem sosyologlar hem de psikologlar gözünden tanımlamayı uygun bulmuştur. Sosyologlar topluma olan uyumu, psikologlar ise bireyin becerilerini ön plana almıştır. Tüm bunların geliştirilmesi için eğitimi gerekli görmüşlerdir. Eğitim en genel anlamda bireyde kendi yaşantıları aracılığıyla davranış değişikliği meydana getirme sürecidir (Erden, 2011). Eğitim bir kültürleme aracı olarak görülmeli, toplumun ihtiyaç ve isteklerine göre şekillendiği unutulmamalıdır (Altuntaş, 2010). Eğitim, yeni nesli yetiştirmeyi ve geleceğe kazandırmayı amaçlamaktadır (Ergün, 2015).

Türk Eğitim Sistemi

Eğitimin amacı, zaman, mekân, eğitilen ve eğitici bütününde bir ideali yansıtmaktır (Ergün, 2015). Eğitim yalnızca öğrencilere değil, bir topluma, o toplumun geleceğine ve ideallerine de etki etmektedir. Eğitim, yüzyıllar boyu, insanlara kültürü, bilgiyi, deneyimi aktarma işinin en kapsamlı ve en iyi yolu olarak görülmüştür. Nesiller boyu aktarılmak istenen kültürel öğelerin dinamikliği bu sayede korunmuştur. İnsanoğlu, yönetim bünyesinde birleşip, devlet ve ülke kavramına değer yüklemeye başlarken, eğitimin de önemini kavramıştır. Topluluğa bilgi aktarma işini eğitim sistemi olarak tanımlamış, bu yolda pek çok bilgi üretmiştir.

Bilgi üretilmeye ve nesilden nesle aktarılmaya devam edildikçe, sistematik bir hâl almış ve kurumsallaşma böyle başlamıştır (Varış, 1994). Sistem, amaçlara ulaşabilmek için kullanılan araç ve yöntemlerin bütünüdür. Sistem, birbirinden bağımsız fakat birbiri ile ilişkili öğelerin bir bütün oluşturabilmek için bir araya gelmesinden oluşan bir yapıdır. Bu yapıyı oluşturan parçalar ve sonucunda elde edilen bütün, pek çok etkenden etkilenir. Sistemin öğeleri, bütünün birlik ve beraberlik içerisinde uyumla çalışabilmesini sağlayacak şekilde tasarlanır.

Her devlet, yeni nesillerini eğitmek üzere bir sisteme ihtiyaç duymuştur ve duymaktadır. Sınırları farklılaşan her devlet, kendi hiyerarşisi içerisinde eğitim sistemini oluşturmaya çabalamıştır (Şişman, 2013). Eğitim sistemi, anayasa, ilgili kanunlar,

kalkınma planları, hükümet programları, yönetmelikler ve ulusal programlar temel alınarak oluşturulmaktadır (Kıncal, 2011). Eğitim sistemleri toplumun ihtiyaçlarını karşılarken, yeni nesillerin isteklerine göre de düzenlenmektedir. Devletlerin bu konuda geliştirdikleri ve kendi ilkelerine uygun olduğunu düşündükleri kriterleri vardır. Bu kriterler kimi zaman ülkenin milli amacını, kimi zaman evrensel değerleri içinde barındıran kültürleme olayını kapsamaktadır. Her iki durumda da yeni nesle verilmek istenen çok sayıda mesaj ve kültürel öğe vardır. Tüm bu öğeleri içinde barındıran yapı da eğitim sistemidir.

Eğitimi bir sistem haline getirmek kadar, sistemi işler halde yürütmek de oldukça önemlidir. Atatürk; "… en mühim, en asılsı nokta; eğitim meselesidir. Eğitimdir ki bir milleti ya hür, müstakil, şanlı, yüksek bir cemiyet halinde yaşatır ya da bir milleti esaret ve sefalete terk eder." derken de eğitimin ne denli önemli olduğunu bir kez daha vurgulamıştır (Töremen, 2011). Türk Eğitim sistemi, Türk milletinin kalkınmasını sağlamayı, sosyal, ekonomik ve kültürel kalkınmayı desteklemeyi amaçlamaktadır. Türk milletinin her bir ferdinin mutluluğunu idame ettirmek, milli birlik ve beraberliği de güçlendirmeyi hedeflemektedir. Ulaşılmak istenen, Türk insanının çağdaş medeniyetler düzeyine gelmesidir (Kıncal, 2011).

Eğitim sistemi, gelişmekte olan ülkeler için son derece büyük önem taşımaktadır. Türkiye de bu ülkeler arasındadır. Eğitim sistemi ülkenin kalkınması ve modernleşmesi adına büyük önem arz etmektedir (Tangülü vd., 2014). Eğitim sisteminin dinamikliğine, iyileştirilmesine, eksiklerinin ve sorunlarının giderilmesine, düzenli ve uyumlu işleyişine, çıktılarının sağlıklı olmasına verilen önemin sebebi; bir ülkenin eğitim sisteminin, o ülkenin geleceğini oluşturmasıdır.

Geri kalmış, gelişmekte olan ve gelişmiş ülkelerde eğitim bünyesinde devamlı bir gelişim sağlama çabaları bundan ileri gelmektedir. Eğitim sisteminde yapılacak herhangi bir değişikliğin bireylerin ve ülkenin çıkarlarına hizmet ediyor olması beklenmektedir. Bu kapsamda değişikliklerin hayatta yer edinmesi, bireysel ve toplumsal hayata istendik yönde etki etmesi amaçlanmalıdır (Özenç vd., 2016). Ülkeler yeni nesillere aktarmak istedikleri kültürü, kendi oluşturdukları sistem bütünlüğü içerisinde aktarmaya çalışmaktadır. Türk eğitim sisteminin temelleri 3 Mart 1924'te yapılan düzenleme ile yapılandırılmıştır. Türk Eğitim Sisteminin yasal alt yapısını 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu oluşturmaktadır. Bu kanun ile Türk Eğitim Sisteminin genel ilkeleri, yapısı, eğitime etki eden öğelerin işleyişi, öğretmen gibi eğitim paydaşlarının görevleri, eğitim amaçları açıklanmıştır. Milli Eğitim Temel Kanunu, Türk Milli Eğitim Sistemimizin amaçları, genel yapısı, ilkeleri, okul bina ve tesisleri, eğitim paydaşlarının görev, hak ve sorumlulukları ile ilgili bütün temel hükümleri içinde barındırmaktadır (Güçlü, 2009). Türk eğitim sistemi, nitelikli insan gücü yetiştirmeye

odaklanmıştır. Farklı sektörlerin ihtiyaç duyduğu insan gücünü en iyi hale getirme ve bu amaçla ülke kalkınmasını da iyileştirme hedeflenmiştir.

Türk Milli Eğitim Sistemi, kendine has yapısı içinde, kimi zaman eğitimciler tarafından eleştirilmiş, kimi zaman iyileştirmek için farklı çalışmalar yapılmıştır. Alanyazın incelendiğinde Türk eğitim sistemi ile ilgili birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Ancak alanyazından yapılan çalışmaların mevcut durumunu genel olarak analiz eden bir çalışmanın yapılmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu alanla ilgili yapılan çalışmaların analizinin yapılmasının ve araştırmalara yönelik ihtiyaçların belirlenmesinin önemli olduğu, yapılan çalışmaların bütüncül bir bakış açısıyla incelenmesin alanda çalışanlara yol göstereceği düşünülmektedir. Araştırmanın temel amacı Türk Eğitim Sistemi alanında yapılan çalışmalara ilişkin mevcut durumun ortaya konulmasıdır. Bu temel amaç doğrultusunda cevap aranan problemler şunlardır:

1. Türk eğitim sistemi ile ilgili yapılan çalışmaların yayın türlerine göre dağılımı nasıldır?

2. Türk eğitim sistemi ile ilgili yapılan çalışmaların yayın yıllarına göre dağılımı nasıldır?

3. Türk eğitim sistemi ile ilgili yapılan çalışmaların amaçları nelerdir?

4. Türk eğitim sistemi ile ilgili yapılan çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?

5. Türk eğitim sistemi ile ilgili yapılan çalışmaların araştırma desenlerinin dağılımı nasıldır?

6. Türk eğitim sistemi ile ilgili yapılan çalışmalarda kullanılan örnekleme yöntemleri nelerdir?

7. Türk eğitim sistemi ile ilgili yapılan çalışmaların örneklem türlerine göre dağılımları nasıldır?

8. Türk eğitim sistemi ile ilgili yapılan çalışmaların örneklem büyüklüklerine göre dağılımları nasıldır?

9. Türk eğitim sistemi ile ilgili yapılan çalışmalarda hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?

10. Türk eğitim sistemi ile ilgili yapılan çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma Türk eğitim sistemi üzerine yapılan akademik çalışmaların mevcut durumunun analiz edilmesini amaçlayan bir betimsel içerik analizi çalışmasıdır. İçerik analizi, farklı materyallerin ya da uygulama gruplarının özelliklerinin sistematik olarak belirlendiği bir değerlendirme sürecidir (Scriven, 1981). İçerik analizi, araştırılan bilgilerin yaygınlaştırılması ve yapılacak araştırma, uygulama, politika ve algıların şekillendirilmesinde etkili araştırma sentezleridir (Suri ve Clarke, 2009). Cohen vd. (2007), içerik analizini, yazılı bilgilerin içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenerek sunulması şeklinde tanımlamışlardır. Creswell ve Creswell (2017)'e göre ise içerik analizi, benzer verilerin belirli temalar ve kavramlar doğrultusunda bir araya getirilmesi ve anlaşılabilir bir formda düzenlenerek yorumlanmasıdır. Eğitim bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında yaygın olarak kullanılan bir içerik analizi yöntemi ile belirli kurallar doğrultusunda yapılan kodlamalarla makale, tez, kitap, tarihi dokümanlar gibi birçok belgeleri belirli kategoriler altında özetlemek ve eğilimlerini belirlemek mümkündür. Birbirlerine benzer verilerin, belirli temalar ve kavramlar altında birleştirilerek okuyucuların anlayabileceği bir şekilde sunulması açısından içerik analizi çalışmalarının oldukça önemli olduğunu söylemek mümkündür (Fraenkel vd., 2012).

Çalık ve Sözbilir (2014), içerik analiz çalışmalarını meta sentez, meta-analiz ve betimsel içerik analizi şeklinde üçe ayırmakta ve betimsel içerik analizini, herhangi alanda yapılan çalışmaların eğilimlerinin belirlenmesine ve değerlendirilmesine dayandırmaktadır. Başka bir ifadeyle, araştırılmak istenen konu ile ilgili yapılan nicel, nitel veya karma çalışmalar belli ölçütlere göre seçilmekte, gerekli düzenlemeler yapılarak alandaki genel eğilim tespit edilmektedir (Selçuk vd., 2014). Yapılan araştırma kapsamında da belirlenen araştırma soruları doğrultusunda elde edilen veriler tablolara dönüştürülerek betimsel biçimde sunulmuştur.

Çalışma Kapsamı ve Veri Toplama Süreci

Çalışmada incelenen kaynaklar doküman incelemesi ile elde edilmiştir. Doküman incelemesinde, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak farklı dokümanların bir araya getirilmesi, gözden geçirilmesi, analizi ve sorgulanması söz konusudur (Özkan, 2019). Çalışma için Dicle Üniversitesi'nden 28/09/2021 tarihinde E-14679147-663.05-146394 sayılı Etik Kurul izni alınmıştır. Literatürde Türk eğitim sistemi ile ilgili çok sayıda çalışmanın olması yapılacak içerik analizi için bir sınırlandırma ihtiyacı doğurmuştur. Bu nedenle araştırma kapsamına alınan çalışmaların belirlenmesi için bazı ölçütler "Türk Eğitim Sistemi" ve "Turkish Education System" kelimeleri ile veri tabanlarında taramalar yapılmış ve çalışmaların amaca uygunluğu kontrol edilmiştir. Çalışmalar taranırken şu ölçütler dikkate alınmıştır:

- Taramaların YÖK Tez Merkezi, ULAKBİM, Google Scholar veri tabanlarında gerçekleştirilmiş olması
- Veri tabanlarında "Türk Eğitim Sistemi" ve "Turkish Education System" anahtar kelimeleri kullanılarak tarama yapılması,
- 2010 yılı sonrası yayınlanmış olması,
- "Türk Eğitim Sistemi/ Türk Eğitimi/ Türkiye'de Eğitim/ Türkiye ve Eğitim/ Eğitim Sistemi/Eğitim Sorunları/ Milli Eğitim Sistemi/ Ulusal Eğitim/ Ulusal Eğitim Sistemi" kelimelerinin makalelerin başlığında bulunuyor olması,
- Çalışmaların Türkçe olarak yayınlanmış olması
- Erişim izni olmayan ve tam metnine erişilemeyen çalışmalara yer verilmemesi,
- Tezden üretilen makalelerde tezler çalışmaya dahil edilmiş, makaleler kapsam dışı tutulmuştur.
- Veri tabanları YÖK Tez Merkezi, ULAKBİM ve Google Scholar sıralamasına uygun olarak taranmıştır. Bir veri tabanında yer verilen bir makale farklı bir veri tabanında çalışmaya tekrar dâhil edilmemiştir.

2021 yılı Mart ayında başlayıp 2021 Haziran ayında tamamlanan taramalarda YÖK Tez veri tabanında "Turkish Education System" ve "Türk Eğitim Sistemi" anahtar kelimeleriyle tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda 120 teze ulaşılmıştır. 120 tez içerisinden çalışmanın sınırlılıkları da göz önüne alındığında; 62 tez 2010 yılı öncesine ait, 1'i İngilizce, 1'i kısıtlı, 1'i TÜBESS erişimi isteyen 65 tez çıkarılarak 55 teze ulaşılmıştır.

Erişilen tezlerin Enstitüleri; Eğitim Bilimleri (21), Sosyal Bilimler (28), Fen Bilimleri (2), Lisansüstü Eğitim (3), Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı (1) şeklindedir. Tezlerin Ana Bilim Dalları incelendiğinde çalışmaya sınırlılık getirilerek; Sosyoloji (4), Eğitimde ve Sosyal Hayatta Sivil Toplum Örgütlenmeleri Anabilim Dalı(1), Amme İdaresi A.B.D.(2), Eğitim Yönetimi ve Denetimi A.B.D.(2), Tarih A.B.D.(3), İşletme A.B.D.(1), Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi A.B.D.(1), Maliye A.B.D.(1), Kamu Yönetimi A.B.D.(1), Eğitim Yönetimi ve Politikası A.B.D.(1), Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri A.B.D.(1), İktisat A.B.D.(1), İşletme Yönetimi A.B.D.(1), Belirtilmeyen(2) tezler çıkarılmıştır. Kalan tezlerin Ana Bilim Dalları aşağıdaki gibidir:

Temel Eğitim A.B.D. (2), Eğitim Bilimleri A.B.D. (18), Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi A.B.D. (1), İlköğretim A.B.D. (5), Türkçe Eğitimi A.B.D. (1), Beden

Eğitimi ve Spor Öğretmenliği A.B.D. (1), Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi A.B.D. (2), Eğitimin Kültürel Temelleri A.B.D. (1), Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar A.B.D. (2).

Sonuç olarak 26 yüksek lisans, 7 doktora tezi olmak üzere toplam 33 tez çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmanın ölçütleri dikkate alınarak ULAKBİM ve Google Scholar veri tabanlarında da taramalar yapılmıştır. Her iki veri tabanında yer alan ve belirlenen ölçütleri taşımayan makaleler elendikten sonra 155 makale çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma kapsamında toplam 155 makale 33 tez incelenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Toplanan verilerin betimsel içerik analizi ile incelendiği bu çalışmada araştırma kapsamında incelenen çalışmaların bir arada sunulabilmesi için bir form hazırlanmıştır. Veri tabanlarından indirilen çalışmalar dikkatlice incelenerek araştırmanın alt amaçları doğrultusunda bu forma eklenmiştir. Oluşturulan tabloda yayın türleri, yayın yılları, amaçları, araştırma yöntemleri, araştırma desenleri, kullanılan örnekleme yöntemleri, örneklem türleri, örneklem büyüklükleri, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri yer almaktadır.

Tablo 1

Araştırma Kapsamında İncelenen Çalışmaların Özetlendiği Form

Yayın türleri	Yayın yılları	Amaçları[a]	Araştırma yöntemleri[b]	Araştırma desenleri[c]	Örnekleme yöntemleri[d]	Örneklem türleri[e]	Örneklem büyüklükleri[f]	Veri toplama araçları[g]	Veri analiz yöntemleri[h]

[a,b,c,d,e,f,g,h]İncelenen çalışmaların bazıları birden fazla amaç, araştırma yöntemi, örnekleme yöntemi, örneklem türü, örneklem büyüklüğü, veri toplama aracı ve veri analiz yöntemi içermektedir. Herhangi bir çalışmada bir parametreye ait birden fazla özellik içeren çalışmalar aynı parametrede birden fazla kodlanmıştır.

Çalışmalar yayın türlerine göre kod isimlerle adlandırılmışlardır. Bu kodlar, çalışma türlerinin Türkçe isimlerinin baş harfi ile oluşturulmuştur. İsimlendirme yapılırken araştırmalar yüksek lisans tezi=Y, doktora tezi=D ve makale=M olarak sınıflandırılmıştır. İncelemesi yapılan her çalışma oluşturulan forma aktarılmıştır. Makaleler M1'den M155'a kadar, yüksek lisans tezleri Y1'den Y26'ya kadar, doktora tezleri ise D1'den D7'ye kadar kodlanmıştır.

Çalışmanın güvenirliğini arttırmak için değerlendiriciler arası güvenilirliğe başvurulmuştur. Kodlama güvenilirliğini sağlayabilmek için veriler her iki araştırmacı tarafından kodlanmış ve karşılaştırma yapılmıştır. Araştırmacılar arası geçerlik ve güvenirlik [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100] formülü ile hesaplanmış (Miles vd., 2019) ve güvenirlik %92 olarak bulunmuştur. Araştırmanın geçerliğini artırmak için oluşturulan temaların ve kategorilerinin doğru ve etkili sunumu için alan uzmanlarının görüş ve önerilerine danışılmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular sunulmuştur. Bazı tablolarda belirtilen frekans değerleri, araştırma kapsamında incelenen çalışma sayısından fazladır. Bu durum yapılan içerik analizi çalışmasında bazı çalışmaların birden fazla kategori altında veya aynı kategori altında farklı kodlarla yer almasından kaynaklanmaktadır.

Türk eğitim sistemi ile ilgili yapılan çalışmaların yayın türlerine göre dağılımı nasıldır?

Türk eğitim sistemi ile ilgili yapılan çalışmaların yayın türlerine göre dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Çalışmaların Yayın Türlerine Göre Dağılımı

Tema	Kategori	Çalışma Kodu	f	%
Yayın Türü	Makale	M1-M2-M3-M4-M5-M6-M7-M8-M9-M10-M11-M12-M13-M14-M15-M16-M17-M18-M19-M20-M21-M22-M23-M24-M25-M26-M27-M28-M29-M30-M31-M32-M33-M34-M35-M36-M37-M38-M39-M40-M41-M42-M43-M44-M45-M46-M47-M48-M49-M50-M51-M52-M53-M54-M55-M56-M57-M58-M59-M60-M61-M62-M63-M64-M65-M66-M67-M68-M69-M70-M71-M72-M73-M74-M75-M76-M77-M78-M79-M80-M81-M82-M83-M84-M85-M86-M87-M88-M89-M90-M91-M92-M93-M94-M95-M96-M97-M98-M99-M100-M101-M102-M103-M104-M105-M106-M107-M108-M109-M110-M111-M112-M113-M114-M115-M116-M117-M118-M119-M120-M121-M122-M123-M124-M125-M126-M127-M128-M129-M130-M131-M132-M133-M134-M135-M136-M137-M138-M139-M140-M141-M142-M143-M144-M145-M146-M147-M148-M149-M150-M151-M152-M153-M154-M155	155	82,45
	Yüksek Lisans Tezi	Y1-Y2-Y3-Y4-Y5-Y6-Y7-Y8-Y9-Y10-Y11-Y12-Y13-Y14-Y15-Y16-Y17-Y18-Y19-Y20-Y21-Y22-Y23-Y24-Y25-Y26	26	13,83
	Doktora Tezi	D1-D2-D3-D4-D5-D6-D7	7	3,72

Tablo 2'de Türk eğitim sistemi ile ilgili olarak yapılan çalışmaların yayın türlerine göre dağılımı incelendiğinde, araştırmaların %82,45'inin (f=155) makale çalışması, %13,83'ünün (f=26) yüksek lisans tezi ve %3,72'sinin (f=7) doktora tezi olduğu görülmektedir.

Türk eğitim sistemi ile ilgili yapılan çalışmaların yayın yıllarına göre dağılımı nasıldır?

Türk eğitim sistemi ile ilgili yapılan çalışmaların yayın yıllarına göre dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Çalışmaların Yayın Yıllarına Göre Dağılımı

Tema	Kategori	Çalışma Kodu	f	%
Yayın Yılı	2010	M4-M13-M24-M52-M123-Y3-Y8-Y20-Y22-Y25	10	5,32
	2011	M8-M44-M67-M74-M80-M102-M127-M129-M130-M146-M152-M153-Y16	13	6,91
	2012	M1-M26-M28-M32-M42-M73-M77-M82-M92-M99-M101-M107-M112-M140	14	7,45
	2013	M36-M45-M68-M70-M76-M79-M132-M134-Y11-Y26-D6	11	5,85
	2014	M6-M22-M31-M33-M35-M50-M60-M65-M75-M104-M111-M121-M128-M139-M148-M151-Y17-Y18-D1	19	10,11
	2015	M9-M11-M25-M29-M39-M43-M64-M69-M72-M85-M86-M90-M100-M109-M115-M118-M126-M131-M142-M145-M149-Y6-Y19-D3	24	12,77
	2016	M2-M7-M38-M57-M66-M83-M89-M97-M103-M106-M110-M120-M125-M143	14	7,45
	2017	M15-M23-M27-M34-M41-M48-M98-M105-M122-M150-Y24-D4	12	6,38
	2018	M3-M10-M19-M20-M30-M37-M46-M47-M49-M51-M61-M63-M78-M87-M95-M96-M108-M114-M154-Y4-Y10-Y15-Y23	23	12,23
	2019	M12-M14-M16-M18-M53-M54-M55-M58-M59-M71-M81-M91-M116-M119-M124-M133-M135-M147-Y1-Y2-Y5-Y7-Y9-Y12-Y13-Y14	26	13,83
	2020	M17-M21-M40-M56-M62-M84-M88-M93-M94-M113-M117-M136-M138-M141-M144-M155-Y21-D2-D5-D7	20	10,64
	2021	M5-M137	2	1,06

Tablo 3'te Türk eğitim sistemi ile ilgili olarak yapılan çalışmaların yayın yıllarına göre dağılımları incelendiğinde, araştırmaların en çok 2019 (f=26) yılında yapıldığı görülmektedir. 2019 yılını sırasıyla 2015 (f=24), 2018 (f=23) ve 2020 (f=20) yılları izlemektedir. 2014 yılı itibariyle çalışmalarda bir artış olduğu tespit edilmiştir.

Türk eğitim sistemi ile ilgili yapılan çalışmaların amaçları nelerdir?

Türk eğitim sistemi ile ilgili yapılan çalışmaların amaçlarına göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Çalışmaların Amaçlarına Göre Dağılımı

Tema	Kategori	Çalışma Kodu	f	%
Amaç	Eğitimin sorunları ile ilgili çalışmalar	M7- M8- M12- M25- M50- M59- M61- M72- M75- M92- M94- M97- M100- M104- M113- M116- M117- M120- M126- M130- M132- M145- M146- M149- M152- M154- Y3- Y17- Y26	29	15,34
	4+4+4 yeni eğitim sistemi ile ilgili çalışmalar	M22- M25- M26- M28- M29 -M35- M36- M38- M39- M53- M64- M65- M69- M73- M76- M81- M115- M128- M132- M139- M145- M151	22	11,64
	Türkiye ile farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasına ilişkin çalışmalar	M4- M9- M20- M30- M32- M34- M37- M40- M44- M47- M51- M98- M99- M124- M125- M134- M135- M148- Y5- Y25	20	10,58
	Ders kitapları/ders programları/ eğitim programları ile ilgili çalışmalar	M42- M82- M88- M105- M108- M119- M123- M127- M134- Y8- Y11- Y22	12	6,35
	Yasal metinleri ve yönetmelikleri konu alan çalışmalar	M3- M7- M21- M22- M24- M27- M40- M85- M101- Y12	10	5,29
	Roman- Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemindeki yerlerini konu alan çalışmalar	M2- M16- M56- M133- M136- Y7- Y9- Y10- Y21	9	4,76
	Eğitim reformları ile ilgili çalışmalar	M23- M50- M52- M109- M111- M143 -M147- D6	8	4,23
	Türk eğitim sistemini farklı tarihsel süreçler kapsamında ele alan çalışmalar	M71- M106- M137- Y20- Y23- D3- D7	7	3,70
	Yabancı uzmanları/ yabancı belgeleri konu alan çalışmalar	M1- M63- M103- M154- Y4- Y6- D1	7	3,70
	Türk eğitim sisteminde öğretmenlik ile ilgili çalışmalar	M5- M11- M17- M43- M68- M78- M121	7	3,70
	Eğitim sistemine etkiler ile ilgili çalışmalar	M62- M91- M102- Y14- Y16- Y18-M153	7	3,70
	Öğrencilerin görüş/tutum/ başarılarının incelenmesine yönelik çalışmalar	M33- M46- M53- M93- M112- M141	6	3,17

Türk eğitim sistemi kavramını ele alan çalışmalar	M14- M31- M54- M66	4	2,12
Eğitim denetimi ile ilgili çalışmalar	M60- M138- D2- D5	4	2,12
Eğitimde eşitlik konulu çalışmalar	M58- M70- M84- M96	4	2,12
Öğretmen yetiştirme/ öğretmen yetiştirme sistemlerine ilişkin çalışmalar	M4- M19- M20- M40	4	2,12
Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri ile ilgili çalışmalar	M18- M79- Y1- Y19	4	2,12
Köy enstitüleri ile ilgili çalışmalar	M10- M57- M101	3	1,59
Eğitimde kalite konulu çalışmalar	M77- M150	2	1,06
Yönetici, okul ve öğretmene ilişkin algılara yönelik çalışmalar	M6- M31	2	1,06
Dershaneler ile ilgili çalışmalar	M129- M131	2	1,06
Yönetici seçme yetiştirme ve atama ile ilgili çalışmalar	Y2- D4	2	1,06
Uzaktan eğitim ile ilgili çalışmalar	M15- M118	2	1,06
Diğer	M13- M45- M74- M86- M87- M89- M95- M114- M122- M140- M144- Y13	12	6,35

Tablo 4 incelendiğinde Türk eğitim sistemi ile ilgili olarak yapılan çalışmaların amaçlarının 24 farklı kategori altında toplandığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların %15,34'ünün (f=29) eğitimin sorunları ile ilgili çalışmalar kategorisi altında, %11,64'ünün (f=22) 4+4+4 yeni eğitim sistemi ile ilgili çalışmalar kategorisi altında, %10,58'inin (f=20) Türkiye ile farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasına ilişkin çalışmalar kategorisi altında, %6,35'inin (f=12) ders kitapları/ders programları/ eğitim programları ile ilgili çalışmalar kategorisi altında, %5,29'unun (f=10) yasal metinleri ve yönetmelikleri konu alan çalışmalar kategorisi altında, %4,76'sının (f=9) Roman- Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemindeki yerlerini konu alan çalışmalar kategorisi altında, %4,23'ünün (f=8) eğitim reformları ile ilgili çalışmalar kategorisi altında, %3,70'inin (f=7) Türk eğitim sistemini farklı tarihsel süreçler kapsamında ele alan çalışmalar kategorisi altında, %3,70'inin (f=7) yabancı uzmanları/ yabancı belgeleri konu alan çalışmalar kategorisi altında, %3,70'inin (f=7) Türk eğitim sis-

teminde öğretmenlik ile ilgili çalışmalar kategorisi altında, %3,70'inin (f=7) eğitim sistemine etkiler ile ilgili çalışmalar kategorisi altında, %3,17'sinin (f=6) öğrencilerin görüş/tutum/başarılarının incelenmesine yönelik çalışmalar kategorisi altında, %2,12'sinin (f=4) Türk eğitim sistemi kavramını ele alan çalışmalar kategorisi altında, %2,12'sinin (f=4) eğitim denetimi ile ilgili çalışmalar kategorisi altında, %2,12'sinin (f=4) eğitimde eşitlik konulu çalışmalar kategorisi altında, %2,12'sinin (f=4) öğretmen yetiştirme/ öğretmen yetiştirme sistemlerine ilişkin çalışmalar kategorisi altında, %2,12'sinin (f=4) Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri kategorisi altında, %1,59'unun (f=3) köy enstitüleri ile ilgili çalışmalar kategorisi altında, %1,06'sının (f=2) eğitimde kalite konulu çalışmalar kategorisi altında, %1,06'sının (f=2) yönetici, okul ve öğretmene ilişkin algılara yönelik çalışmalar kategorisi altında, %1,06'sının (f=2) dershaneler ile ilgili çalışmalar kategorisi altında, %1,06'sının (f=2) yönetici seçme, yetiştirme ve atama ile ilgili çalışmalar kategorisi altında ve %1,06'sının (f=2) uzaktan eğitim ile ilgili çalışmalar kategorisi altında yer almaktadır. Bunların yanı sıra frekans değeri 1 olan kodlar diğer kategorisi altında toplanmıştır.

Türk eğitim sistemi ile ilgili yapılan çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?

Türk eğitim sistemi ile ilgili yapılan çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Çalışmaların Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Tema	Kategori	Çalışma Kodu	f	%
Araştırma Yöntemi	Nitel	M2-M6-M14-M16-M17-M18-M20-M22-M23-M25-M26-M27-M30-M31-M32-M34-M36-M37-M41-M43-M45-M46-M47-M48-M49-M50-M54-M61-M66-M75-M80-M81-M82-M83-M85-M90-M94-M96-M103-M109-M110-M111-M113-M114-M115-M122-M125-M127-M128-M129-M130-M133-M134-M136-M137-M138-M139-M140-M144-M146-M151-M152-Y1-Y2-Y4-Y5-Y6-Y7-Y10-Y11-Y12-Y13-Y14-Y15-Y16-Y17-Y18-Y20-Y21-Y22-Y25-D1-D3-D4-D7	85	45,21
	Belirtilmemiş*	M1-M3-M4-M7-M8-M9-M10-M12-M13-M21-M24-M33-M35-M40-M42-M44-M51-M55-M56-M57-M58-M59-M62-M63-M67-M68-M70-M71-M72-M73-M74-M77-M78-M79-M84-M86-M87-M89-M91-M92-M95-M97-M98-M99-M100-M101-M102-M104-M105-M106-M107-M108-M112-M118-M120-M123-M126-M131-M132-M141-M142-M143-M147-M148-M149-M150-M153-M154-M155-Y3-Y8-Y9-Y19-Y23-Y24-Y26-D6	76	40,43
	Nicel	M19-M28-M29-M39-M52-M53-M64-M65-M76-M93-M121-M145	12	6,38
	Karma	M38-M60-M69-M88-M117-M119-M124-D5	8	4,26
	Alan yazın derleme	M5-M11-M15-M116-M135-D2	6	3,19
	DEMATEL ve analitik ağ süreci yöntemleri	M12	1	0,53

*Araştırma yöntemleri belirtilmeyen çalışmalara tabloda "belirtilmemiş" kategorisi altında yer verilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde Türk eğitim sistemi ile ilgili olarak yapılan çalışmaların araştırma yöntemlerinin 6 farklı kategori altında toplandığı görülmektedir. Çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemlerinin %45,21'inin (f=85) nitel kategorisi altında, %6,38'inin (f=12) nicel kategorisi altında, %4,26'sının (f=8) karma kategorisi altında, %3,19'unun (f=6) alan yazın derleme kategorisi altında ve %0,53'ünün (f=1) DEMATEL ve analitik ağ süreci yöntemleri altında toplandığı görülmektedir. Ayrıca çalışmaların %40,43'ünde (f=76) araştırma yönteminin belirtilmediği tespit edilmiştir.

Türk eğitim sistemi ile ilgili yapılan çalışmaların araştırma desenlerinin dağılımı nasıldır?

Türk eğitim sistemi ile ilgili yapılan çalışmaların araştırma desenlerine göre dağılımı Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Çalışmaların Araştırma Desenlerinin Dağılımı

Tema	Kategori	Çalışma kodu	f	%
Araştırma Deseni	Belirtilmemiş*	M1-M2-M3-M4-M5-M8-M10-M12-M13-M15-M17-M18-M24-M26-M27-M33-M35-M38-M40-M41-M42-M44-M45-M46-M51-M55-M56-M57-M58-M59-M62-M63-M67-M71-M72-M73-M74-M75-M79-M82-M84-M85-M86-M87-M89-M91-M92-M97-M102-M103-M104-M105-M107-M108-M109-M114-M116-M122-M126-M127-M130-M131-M135-M141-M142-M143-M147-M148-M149-M150-M154-M155-Y4-Y5-Y6-Y11-Y12-Y15-Y17-Y18-Y19-Y20-Y21-Y22-Y23-Y24-Y26-D1-D2	90	43,69
	Nitel betimsel tarama	M7-M11-M22-M31-M34-M43-M54-M66-M68-M69-M70-M78-M80-M98-M100-M101-M106-M111-M118-M119-M123-Y8-Y10-D6-D7	25	12,14
	Olgubilim çalışması	M14-M16-M17-M25-M43-M48-M49-M50-M94-M96-M110-M111-M128-M129-M132-M133-M134-M136-M137-M138-M139-D3	22	10,68
	Durum çalışması	M6-M23-M36-M61-M83-M88-M113-M125-M140-M144-M145-M146-M151-M152-Y7-Y13-Y25	17	8,25
	Nicel betimsel tarama	M21-M28-M29-M39-M52-M60-M64-M65-M69-M77-M93-M95-M104-M119-M121-M144-Y3	17	8,25
	İlişkisel tarama	M19-M53-M121-Y3-Y9-D4-D5	7	3,40
	Karşılaştırmalı tarama	M20-M30-M32-M34-M37-M47-M99	7	3,40
	Literatür taraması	M9-M11-M153-Y8-Y16	5	2,43
	Tarihsel araştırma	M120-Y1-Y14-D4	4	1,94
	Özel durum çalışması	M81-M115	2	0,97
	Keşfedici sıralı desen	M124-D5	2	0,97
	Bütüncül çoklu durum deseni	D4- D5	2	0,97
	Diğer	M76- M90-M112-M117-Y2-D4	6	2,91

*Araştırma desenleri belirtilmeyen çalışmalara tabloda "belirtilmemiş" kategorisi altında yer verilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde Türk eğitim sistemi ile ilgili olarak yapılan çalışmaların araştırma desenlerinin 13 farklı kategori altında toplandığı görülmektedir. Çalışmaların %43,69 gibi büyük bir çoğunluğunda (f=90) araştırma deseninin belirtilmediği tespit edilmiştir. Çalışmalarda kullanılan araştırma desenlerinin % 12,14'ünün (f=25) nitel betimsel tarama kategorisi altında, %10,68'inin (f=22) olgubilim çalışması kategorisi altında, %8,25'inin (f=17) durum çalışması kategorisi altında, %8,25'inin (f=17) nicel betimsel tarama kategorisi altında, %3,40'ının (f=7) ilişkisel tarama kategorisi altında, %3,40'ının (f=7) karşılaştırmalı tarama kategorisi altında, %2,43'ünün (f=5) literatür taraması kategorisi altında, %1,94'ünün (f=4) tarihsel araştırma kategorisi altında, %0,97'sinin (f=2) özel durum çalışması kategorisi altında, %0,97'sinin (f=2) keşfedici sıralı desen kategorisi altında, %0.97'sinin (f=2) bütüncül çoklu desen kategorisi altında yer aldığı görülmektedir. Çalışmada frekans değeri 1 olan kodlar ise diğer kategorisi altında toplanmıştır.

Türk eğitim sistemi ile ilgili yapılan çalışmalarda kullanılan örnekleme yöntemleri nelerdir?

Türk eğitim sistemi ile ilgili yapılan çalışmalarda kullanılan örneklem yöntemlerinin dağılımı Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Çalışmalarda Kullanılan Örnekleme Yöntemleri

Tema	Kategori	Çalışma kodu	f	%
Örnekleme Yöntemi	Belirtilmemiş*	M1-M4-M5-M7-M8-M9-M10-M11-M13-M15-M17-M18-M20-M21-M22-M24-M26-M27-M30-M32-M33-M34-M35-M37-M40-M41-M42-M44-M47-M51-M52-M53-M54-M55-M56-M57-M58-M59-M61-M62-M63-M64-M66-M67-M68-M70-M71-M72-M73-M74-M75-M80-M82-M83-M84-M86-M87-M88-M89-M91-M92-M96-M97-M98-M99-M100-M101-M102-M103-M105-M106-M107-M108-M110-M111-M112-M114-M116-M118-M120-M122-M123-M125-M126-M127-M128-M129-M130-M131-M134-M135-M137-M140-M142-M145-M146-M147-M148-M149-M153-M154-M155-Y1–M3-Y5-Y6-Y8-Y10-Y11-Y12-Y14-Y14-Y16-Y17-Y18-Y19-Y20-Y22-Y23-Y25-D1-D3-D6	123	60,89
	Kolay ulaşılabilir örnekleme	M23-M29-M31-M46-M78-M85-M109-M113-M117-M124-M138-M143-Y2	13	6,44
	Maksimum çeşitlilik örnekleme	M2-M17-M43-M45-M50-M94-M115-M132-M136-M151-D2-D4-D5	13	6,44
	Ölçüt örnekleme	M6-M23-M25-M48-M50-M81-M133-M136-M139-Y7-Y15-D7	12	5,94
	Rastgele örnekleme	M29-M35-M38-M65-M69-M77-M79-M104-M117-M152-Y24-D4	12	5,94
	Amaçlı örnekleme	M12-M14-M16-M36-M46-M121-Y9-Y13-Y21-Y26	10	4,95
	Küme örnekleme	M19-M28-M39-M49-M95-M141-M144	7	3,47
	Tabakalı örnekleme	M60-M77-M93-M119-Y3-D4	6	2,97
	Kartopu örnekleme	M23-M150	2	0,99
	Diğer	M49- M76- M90- M128	4	1,98

*Örnekleme yöntemleri belirtilmeyen çalışmalara tabloda "belirtilmemiş" kategorisi altında yer verilmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde Türk eğitim sistemi ile ilgili olarak yapılan çalışmaların örnekleme yöntemlerinin 10 farklı kategori altında toplandığı görülmektedir. Çalışmaların %60,89 gibi büyük bir çoğunluğunda (f=123) örnekleme yönteminin belirtilmediği tespit edilmiştir. Çalışmalarda kullanılan örnekleme yöntemlerinin %6,44'ünün (f=13) kolay ulaşılabilir örnekleme kategorisi altında, % 6,44'ünün (f=13) maksimum çeşitlilik örnekleme kategorisi altında, %5,94'ünün (f=12) ölçüt örnekleme kategorisi altında, %5,94'ünün (f=12) random örnekleme kategorisi altında, %4,95'inin amaçlı örnekleme (f=10) kategorisi altında, %3,47'sinin (f=7) küme örnekleme kategorisi altında, %2,97'sinin (f=6) tabakalı örnekleme kategorisi altında, %0,99'unun (f=2) kartopu örnekleme kategorisi altında yer aldığı görülmektedir. Çalışmada frekans değeri 1 olan kodlar ise diğer kategorisi altında toplanmıştır.

Türk eğitim sistemi ile ilgili yapılan çalışmaların örneklem türlerine göre dağılımları nasıldır?

Türk eğitim sistemi ile ilgili yapılan çalışmaların örneklem türlerine göre dağılımı Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Çalışmaların Örneklem Türlerine Göre Dağılımı

Tema	Kategori	Çalışma kodu	f	%
Örneklem Türleri	Belirtilmemiş*	M1-M4-M5-M8-M9-M10-M13-M15-M24-M26-M27-M33-M40-M44-M51-M55-M56-M57-M58-M59-M62-M63-M67-M70-M71-M73-M74-M75-M82-M84-M86-M89-M92-M97-M98-M99-M101-M102-M103-M105-M107-M108-M118-M120-M125-M130-M131-M137-M140-M142-M146-M147-M148-M149-M153-M154-Y5-Y16-Y17-Y19-Y20-Y23-Y25-D3	64	26,89
	Öğretmen	M2-M17-M23-M25-M28-M29-M32-M35-M36-M38-M43-M45-M49-M52-M64-M65-M78-M79-M81-M83-M90-M94-M104-M109-M115–M117-M119-M121-M122-M128-M129-M132-M143-M145-M150-M151-M152-Y7-Y10-Y15-Y21-Y24-D4-D5	44	18,49
	Yönetici	M2-M12-M45-M65-M69-M77-M85-M94-M104-M106-M109-M111-M136-M139-M151-Y2-Y6-Y13-Y15-Y21-Y24-Y26-Y26-D4-D5	25	10,50
	Yönetmelik/Yasa/ Rapor/ Arşiv/Gazete	M3-M18-M21-M22-M30-M30-M32-M37-M41-M47-M87-M88-M91-M114-M116-Y1-Y4-Y6-Y11-Y12-Y18-D1-D1-D6-D7–M20	22	9,24
	Tez/Makale/Kitap/ Dergi/ Film Senaryosu	M7-M11-M34-M37-M42-M47-M68-M87-M100-M114-M116-M123-M127-M134-M135-Y6-Y8-Y14-Y18-D1	20	8,40
	Öğrenci	M2-M16-M39-M46-M52-M53-M77-M90-M93-M94-M95-M119-M133-M141-M144-Y7-Y15-Y22	18	7,56
	Öğretmen Adayı	M6-M14-M19-M31-M48-M50-M54-M61-M66-M80-M96-M110-M112-M113-M124-M126-M143	17	7,14
	Müfettiş/Eğitim Denetmeni	M12-M60-M109-M117-M138-Y3-Y15-D5	8	3,36
	Veli	M2-M52-M72-M77-M94-Y7	6	2,52
	Akademisyen	M12-M94-M117-D5	4	1,68
	Milletvekili	Y26-D2	2	0,84
	Diğer	M32-M76-M87-M94-M106-M155-Y9-Y13	8	3,36

*Örneklem türleri belirtilmeyen çalışmalara tabloda “belirtilmemiş” kategorisi altında yer verilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde Türk eğitim sistemi ile ilgili olarak yapılan çalışmaların örneklem türlerinin 12 farklı kategori altında toplandığı görülmektedir. Çalışmaların %26,89'unun (f=64) örneklem türünün belirtilmediği tespit edilmiştir. Çalışmalarda kullanılan örneklem türlerinin %18,49'unun (f=44) öğretmen kategorisi altında, % 10,50'sinin (f=25) yönetici kategorisi altında, %9,24'ünün (f=22) yönetmelik/yasa/rapor/arşiv/gazete kategorisi altında, %8,40'ının (f=20) tez/makale/kitap/dergi/film senaryosu kategorisi altında, %7,56'sının (f=18) öğrenci kategorisi altında, %7,14'ünün (f=17) öğretmen adayı kategorisi altında, %3,36'sının (f=8) müfettiş/eğitim denetmeni kategorisi altında, %2,52'sinin (f=6) veli kategorisi altında, %1,68'inin (f=4) akademisyen kategorisi altında ve %0,84'ünün (f=2) milletvekili kategorisi altında yer aldığı görülmektedir. Çalışmada frekans değeri 1 olan kodlar ise diğer kategorisi altında toplanmıştır.

Türk eğitim sistemi ile ilgili yapılan çalışmaların örneklem büyüklüklerine göre dağılımları nasıldır?

Türk eğitim sistemi ile ilgili yapılan çalışmaların örneklem büyüklüklerine göre dağılımı Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Çalışmaların Örneklem Büyüklüklerine Göre Dağılımı

Tema	Kategori	Çalışma Kodu	f	%
Örneklem Büyüklükleri	Belirtilmemiş*	M1-M4-M5-M7-M8-M9-M10-M13-M18-M20-M21-M22-M24-M26-M27-M30-M32-M33-M34-M37-M40-M41-M42-M44-M47-M51-M55-M56-M57-M58-M59-M62-M63-M67-M68-M70-M71-M73-M74-M75-M82-M84-M86-M87-M89-M91-M92-M97-M98-M99-M100-M101-M102-M103-M105-M107-M108-M118-M120-M125-M130-M131-M134-M137-M140-M142-M146-M147-M148-M149-M153-M154-Y1-Y4-Y5-Y6-Y8-Y11-Y12-Y14-Y15-Y16-Y17-Y18-Y19-Y20-Y23-Y25-D1-D3-D6-D7	92	46,23
	0-30	M2-M3-M6-M16-M17-M23-M36-M43-M45-M50-M85-M88-M94-M96-M106-M110-M111-M112-M114-M115-M117-M122-M123-M124-M129-M132-M133-M135-M138-M139-M143-M150-M150-M1-51-Y2-Y7-Y10-Y13-Y21-Y24-Y26-D5	42	21,11
	31-50	M11-M12-M14-M15-M25-M61-M81-M83-M109-M116-M127-M136-Y15-D2	14	7,04
	51-100	M31-M48-M49-M52-M80-M90-M94-M151	8	4,02
	101-300	M38-M39-M46-M52-M54-M64-M65-M66-M69-M77-M78-M79-M93-M104-M109-M113-M119-M126-M128-M144	20	10,05
	301-500	M28-M35-M76-M104-M119-M145-M152-Y3-Y9-Y22-Y24	11	5,53
	501-1000	M19-M29-M60-M72-M117-M121-M141-M155-D4	9	4,52
	1000'den fazla	M53-M77-M95	3	1,51

*Örneklem büyüklükleri belirtilmeyen çalışmalara tabloda "belirtilmemiş" kategorisi altında yer verilmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde Türk eğitim sistemi ile ilgili olarak yapılan çalışmaların örneklem büyüklüklerinin 8 farklı kategori altında toplandığı görülmektedir. Çalışmaların %46,23'ünde (f=92) örneklem büyüklüğünün belirtilmediği tespit edilmiştir. Çalışmaların örneklem büyüklüklerinin %21,11'inin (f=42), 0-30 kategorisi altında, %10,05'inin (f=20), 101-300 kategorisi altında, %7,04'ünün (f=14), 31-50 kategorisi altında, %5,53'ünün (f=11), 301-500 kategorisi altında, %4,52'sinin (f=9), 501-1000 kategorisi altında ve %1,51'inin (f=3), 1000'den fazla kategorisi altında yer aldığı görülmektedir.

Türk eğitim sistemi ile ilgili yapılan çalışmalarda hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?

Türk eğitim sistemi ile ilgili yapılan çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçları

Tema	Kategori	Çalışma Kodu	f	%
Veri Toplama Araçları	Doküman İncelemesi	M3-M4-M7-M9-M11-M12-M18-M20-M21-M23-M26-M27-M28-M30-M32-M34-M37-M41-M42-M47-M51-M55-M63-M64-M65-M68-M70-M73-M75-M76-M77-M82-M86-M87-M88-M91-M94-M98-M101-M103-M106-M114-M116-M117-M120-M123-M124-M126-M127-M128-M129-M132-M133-M134-M135-M137-M147-M153-Y1-Y2-Y4-Y5-Y6-Y7-Y8-Y11-Y12-Y14-Y16-Y18-Y19-Y21-Y22-Y22-Y23-D1-D3-D5-D6-D6-D7	81	36,65
	Belirtilmemiş*	M1-M5-M8-M10-M13-M15-M22-M24-M40-M44-M56-M57-M58-M59-M62-M67-M71-M74-M84-M89-M92-M97-M99-M100-M102-M105-M107-M108-M118-M130-M131-M140-M142-M146-M148-M-149-M153-M154-Y17-Y20-Y25	41	18,55
	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	M2-M6-M16-M17-M23-M36-M43-M45-M46-M50-M80-M83-M85-M90-M94-M96-M109-M110-M111-M113-M115-M122-M124-M126-M138-M143-M145-M150-M151-Y2-Y7-Y13-Y26-D2-D4-D5	36	16,29
	Anket	M25-M28-M35-M38-M53-M64-M69-M72-M76-M78-M79-M93-M104-M117-M119-M141-M152-M155-Y24	19	8,60
	Ölçek	M12-M19-M39-M52-M60-M65-M95-M112-M121-M144-M152-Y3-Y9-Y10-D4	15	6,79
	Görüşme Formu	M48-M49-M81-M117-M136-Y3-Y6-D3	8	3,62
	Açık Uçlu Sorular	M2-M33-M54-M60-M61-M139	6	2,71
	Metafor Formu	M14-M31-M66	3	1,36
	Kişisel Bilgi Formu	M121-Y9	2	0,90
	Gözlem	M32-Y7	2	0,90
	Başarı Testleri	M53-Y22	2	0,90
	Diğer	M11-M29-M69-Y15-Y22-D5	6	2,71

*Veri toplama araçları belirtilmeyen çalışmalara tabloda "belirtilmemiş" kategorisi altında yer verilmiştir.

Tablo 10 incelendiğinde Türk eğitim sistemi ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının 12 farklı kategori altında toplandığı görülmektedir. Çalışmaların %18,55'inde (f=41) veri toplama aracının belirtilmediği tespit edilmiştir. Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının %36,65'inin (f=81) doküman incelemesi kategorisi altında, %16,29'unun (f=36) yarı yapılandırılmış görüşme formu kategorisi altında, %8,60'ının (f=19) anket kategorisi altında, %6,79'unun (f=15) ölçek kategorisi altında, %3,62'sinin (f=8) görüşme formu kategorisi altında, %2,71'inin (f=6) açık uçlu sorular kategorisi altında, %1,36'sının (f=3) metafor formu kategorisi altında, %0,90'ının (f=2) kişisel bilgi formu kategorisi altında, %0,90'ının (f=2) gözlem kategorisi altında ve %0,90'ının (f=2) başarı testleri kategorisi altında yer aldığı görülmektedir. Çalışmada frekans değeri 1 olan kodlar ise diğer kategorisi altında toplanmıştır.

Türk eğitim sistemi ile ilgili yapılan çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemleri nelerdir?

Türk eğitim sistemi ile ilgili yapılan çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemlerinin dağılımı Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Çalışmalarda Kullanılan Veri Analiz Yöntemleri

Tema	Kategori	Çalışma Kodu	f	%
Veri Analiz Yöntemleri	Belirtilmemiş*	M1-M2-M3-M4-M5-M7-M8-M9-M10-M13-M15-M20-M22-M24-M26-M30-M32-M33-M34-M40-M41-M42-M44-M47-M51-M55-M56-M57-M58-M59-M62-M63-M67-M68-M71-M73-M74-M84-M86-M87-M89-M91-M92-M97-M98-M99-M101-M102-M103-M105-M106-M107-M108-M118-M120-M125-M130-M131-M134-M135-M137-M140-M142-M146-M148-M149-M153-M154-Y16-Y17-Y19-Y20-Y25-D1-D3	75	27,88
	Betimsel İstatistik (Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma)	M11-M14-M21-M25-M28-M29-M35-M38-M39-M45-M46-M48-M49-M52-M53-M60-M61-M64-M66-M69-M70-M72-M76-M77-M78-M79-M80-M81-M83-M90-M93-M93-M94-M95-M96-M104-M109-M113-M115-M116-M117-M119-M123-M126-M128-M132-M136-M139-M141-M143-M144-M145-M150-M151-M152-M155-Y3-Y10-Y13-Y15-Y21-Y22-Y24-D2-D4-D5	66	24,54
	İçerik Analizi	M11-M14-M17-M18-M25-M27-M31-M36-M48-M49-M50-M54-M61-M66-M78-M81-M82-M85-M88-M94-M96-M100-M100-M110-M113-M114-M115-M117-M122-M123-M124-M127-M128-M129-M129-M132-M136-M139-M141-M145-M150-M151-Y4-Y6-Y7-Y8-Y11-Y14-Y15-Y23-Y26-D2-D4-D7	54	20,07

Betimsel Analiz	M6-M16-M17-M23-M36-M37-M45-M75-M80-M83-M90-M109-M111-M122-M124-M132-M133-M138-M143-M145-M147-Y1-Y2-Y5-Y6-Y11-Y12-Y13-Y18-Y21-Y23-D5-D6	33	12,27
T-Testi	M19-M39-M52-M65-M95-M112-M121-M152-Y9	9	3,35
Anova	M19-M35-M65-M121-M152-Y9-Y22-D4	8	2,97
Regresyon Analizi	M19-M53-M77	3	1,12
Kruskal Wallis Testi	M35-M60-M65	3	1,12
Ki-Kare Testi	M53-M76-M79	3	1,12
Doküman Analizi	M114-Y14-D7	3	1,12
Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı	M19-Y9	2	0,74
Kaiser-Meyer-Olkin ve	M65-M77	2	0,74
Bartlett Küresellik Testi			
Man Whitney U Testi	M60-Y9	2	0,74
Faktör analizi	M77-Y3	2	0,74
Diğer	M12-M65-M116-Y9	4	1,49

*Veri analiz yöntemleri belirtilmeyen çalışmalara tabloda "belirtilmemiş" kategorisi altında yer verilmiştir.

Tablo 11 incelendiğinde Türk eğitim sistemi ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemlerinin 15 farklı kategori altında toplandığı görülmektedir. Çalışmaların %27,88'inde (f=75) veri analiz yönteminin belirtilmediği tespit edilmiştir. Çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemlerinin %24,54'ünün (f=66) betimsel istatistik kategorisi altında, %20,07'sinin (f=54) içerik analizi kategorisi altında, %12,27'sinin (f=33) betimsel analiz kategorisi altında, %3,35'inin (f=9) t-testi kategorisi altında, %2,97'sinin (f=8) anova kategorisi altında, %1,12'sinin (f=3) regresyon analizi kategorisi altında, %1,12'sinin (f=3) Kruskal Wallis testi kategorisi altında, %1,12'sinin (f=3) ki-kare testi kategorisi altında, %1,12'sinin (f=3) doküman analizi kategorisi altında ve %0,74'ünün (f=2) Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kategorisi altında, %0,74'ünün (f=2) Kaiser-meyer-olkin ve Bartlett küresellik testi kategorisi altında, %0,74'ünün (f=2) Mann Whitney u testi kategorisi altında ve %0,74'ünün (f=2) faktör analizi kategorisi altında yer aldığı görülmektedir. Çalışmada frekans değeri 1 olan kodlar ise diğer kategorisi altında toplanmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türk eğitim sistemi alanında yapılan çalışmalara ilişkin mevcut durumun ortaya konulmasını amaçlayan bu araştırmada, 155 makale ve 33 lisansüstü tez olmak üzere toplam 188 bilimsel çalışma incelenmiştir. Yapılan araştırmada Türk eğitim sistemi ile ilgili olarak yapılan çalışmaların yayın türlerine göre dağılımları incelendiğinde 7 çalışmanın doktora tezi, 26 çalışmanın yüksek lisans tezi, 155 çalışmanın makale olduğu tespit edilmiştir. Çalışmalarda en fazla tercih edilen yayın türü makale olmuştur. Makalelere sıkça konu olan Türk eğitim sisteminin yüksek lisans ve doktora tezlerinde yeterince yer almayışı dikkat çekicidir. Elde edilen bulgular araştırmacıların Türk eğitim sistemi üzerine yapılacak lisansüstü çalışmalara ağırlık vermesi gerektiğini göstermektedir. Bu durumun alanyazın için bir eksiklik olduğunu söylemek mümkündür. Türk eğitim sistemi ile ilgili olarak yapılan doktora tez çalışmalarının daha az olmasının sebebi, doktora programının her üniversitede olmayışı, doktora eğitiminin ve tez yazım sürecinin yüksek lisans eğitim sürecine göre daha zor olması olabilir.

Türk eğitim sistemi ile ilgili olarak yapılan çalışmaların yayın yıllarına göre dağılımları incelendiğinde her yıl Türk eğitim sisteminin farklı sayılarda çalışmalara konu olduğu ve dağınık bir dağılım gösterdikleri görülmektedir. Kimi zaman istikrarlı devam eden çalışma sayılarının, bazı yıllarda azaldığı tespit edilmiştir. 2014 yılı itibariyle ise yapılan çalışmaların sayısında bir artış olduğunu söylemek mümkündür. En fazla çalışma ise 2019 yılında yapılmıştır. Türk eğitim sistemi hakkında yapılan araştırmaların en az sayıda olduğu yıllar 2010 (f=10) ve 2013 (f=11) yıllarıdır. 2010 yıllını takip edip 2013 yılına dek uzanan dönemde eğitim sisteminde yaşanan pek çok değişiklik, 2012-2013 döneminde 4+4+4 eğitim sisteminin uygulanmaya konulması, bu yıllarda azalan çalışma sayısının bir nedeni olarak görülebilir. 2018 (f=23) ve 2019 (f=26) yılları itibariyle istikrarlı şekilde devam eden çalışma Türk eğitim sistemi çalışmalarının önümüzdeki yıllarda da aynı kararlılıkla ele alınması gerekmektedir.

Türk eğitim sistemi ile ilgili olarak yapılan çalışmaların amaçları incelendiğinde yapılan çalışmaların oldukça geniş bir yelpazeye yayıldığı görülmektedir (Tablo 4). Bu kapsamda yapılan çalışmaların amaçlarının en fazla eğitimin sorunları ile ilgili çalışmalar (f=29) kategorisi altında toplandığı tespit edilmiştir (Başdemir, 2014; Coşkun, 2012; Durmuşçelebi ve Bilgili, 2014). Türk eğitim sisteminin hedeflerine ulaşabilmesi ve sistemin iyileştirilebilmesi için öncelikle sorunların tespit edilmesi gerekmektedir. Nitekim Türk eğitim sistemi ile ilgili olarak yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunda da eğitim sisteminin sorunlarına odaklanılmıştır. Çalışmalar incelendiğinde belirlenen bir örneklem dâhilinde eğitim sistemi sorunlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışma sayısının oldukça fazla olduğu tespit edilmiştir (Aybek ve Aslan, 2015; Çetin vd., 2018; Kara, 2020; Özdemir ve Kaplan, 2017). Yapılan çalışmaların

amaçlarının ikinci olarak; 4+4+4 yeni eğitim sistemine ilişkin yapılmış çalışmalar (f=22) kategorisi altında toplandığı tespit edilmiştir (Biber ve Karabıyıkoğlu, 2019; Şahin ve Akbaba, 2014; Zelyurt ve Özel, 2015). Bu çalışmalar içerisinde 4+4+4 eğitim sistemine dair görüşleri belirlemeye çalışan, 4+4+4 yeni eğitim sistemine dair öğretmen görüşlerini belirlemeyi hedefleyen çalışmaların olduğu tespit edilmiştir. Üçüncü olarak ise Türkiye ile farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasına ilişkin çalışmalar kategorisi altında toplanmıştır (Avcı ve Yücel Toy, 2018; Özlük, 2017; Savut ve Yılmaz, 2020). Ayrıca yapılan çalışmalarda ders kitapları/ders programları/eğitim programları ile ilgili çalışmaların (f=12), yasal metinleri ve yönetmelikleri konu alan çalışmaların (f=10), Roman-Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemindeki yerlerini konu alan çalışmaların (f=9), eğitim reformları ile ilgili çalışmaların (f=8), Türk eğitim sisteminde öğretmenlik ile ilgili çalışmaların (f=7), Türk eğitim sistemini farklı tarihsel süreçler kapsamında ele alan çalışmaların (f=7), yabancı uzmanları/yabancı belgeleri konu alan çalışmaların (f=7), eğitim sistemine etkiler ile ilgili çalışmaların (f=7), öğrencilerin görüş/tutum/başarılarının incelenmesine yönelik çalışmaların (f=6) yapıldığı tespit edilmiştir. İncelenen çalışmalarda en az; Türk eğitim sisteminin felsefi temellerini (f=4), eğitim denetimini (f=4), eğitimde eşitliği (f=4), öğretmen yetiştirme/öğretmen yetiştirme sistemlerini (f=4), Türk eğitim sistemi kavramını (f=4), köy enstitülerini (f=3), eğitimde kaliteyi (f=2), yönetici/okul/öğretmene ilişkin algıları (f=2), dershaneleri (f=2), yönetici seçme/yetiştirme ve atamaları (f=2) ve uzaktan eğitimi (f=2) konu alan çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir.

Türk eğitim sistemi ile ilgili çalışmaların amaçları genel olarak değerlendirildiğinde yapılan çalışmaların Türk Eğitim Sistemi ile ilgili alanyazına önemli bir katkı sağladığını söylemek mümkündür. Bu çalışmaların, eğitim sistemi paydaşlarına rehberlik etmedeki, eğitim sistemimizdeki eksiklikleri ve sorunları kapatabilecek potansiyeli yaratmadaki değeri de yadsınamayacak büyüklüktedir. Ancak incelenen çalışmalarda öğretmen yetiştirme ve öğretmen yetiştirme sistemlerine ilişkin çalışma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Bir eğitim sisteminin en önemli bileşenlerinden biri olan öğretmen paydaşının yetiştirilme sistemlerinin daha fazla araştırmaya konu olması gerekmektedir. Sistem bütünü içerisinde her bir alt bileşen ayrıntılı bir şekilde sentezlenmeliyken, öğretmen yetiştirme sistemlerinin yeterince ele alınmamış olması önemli bir eksikliktir. Sınırlı sayıda çalışmada ele alınan bir diğer konuda da eğitimde kalitedir. Eğitimde kalite ile ilgili çalışmaların da artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Yapılan araştırmaların konularına ve amaçlarına göre yöntemleri farklılık göstermektedir (Karasar, 2011). Bir bilimsel çalışmada kullanılan yöntem, en az incelenen araştırma konusu ve ulaşılan sonuçlar kadar önem arz etmektedir. Araştırma yöntemi, çalışmanın en önemli unsurlarının başında gelmektedir (Arık ve Türkmen,

2009). Türk eğitim sistemi ile ilgili çalışmaların araştırma yöntemleri incelendiğinde araştırmaların büyük çoğunluğunun nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapıldığı (f=85) bunu sırasıyla nicel (f=12) ve karma (f=8) araştırma yöntemlerin izlediği görülmektedir (Tablo 5). Nicel araştırmalar, genel olarak elde edilen bulguların bir şekilde sayısal değerlerle ifade edilmesi ve ölçülebilmesidir (Creswell ve Creswell, 2017) Nitel araştırmalar ise yorumlayıcı bir tasarımla gerçekleştirilmektedir (Patton, 2014). Türk eğitim sistemi ile ilgili çalışmalarda nitel araştırma yönteminin daha fazla tercih edilmesi, nitel araştırmalarda, nicel araştırmalar gibi sayısallaştırma çabasından ziyade betimlemelere ağırlık verilmesi ile ilgili olabilir. Yapılan araştırmalarda nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemlerine ağırlık verilmesi daha güçlü sonuçlarla literatüre katkı sağlayacaktır. Nitekim karma yöntem ayrı olarak yürütülen nicel ve nitel araştırmaların zayıf yönlerini ortadan kaldırmaktadır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Karma çalışmalarda, tek bir çalışmada nicel ve nitel veriler kullanılmakta, farklı veri kaynakları birbirlerine dönüştürülerek doğrulanmaktadır (Denzin ve Lincoln, 2018). Araştırmada ulaşılan bir diğer önemli sonuç ise araştırmaların büyük bir çoğunluğunda kullanılan araştırma yönteminin belirtilmemiş olmasıdır (f=76). Ancak araştırmanın nasıl yapıldığının yöntem bölümünde detaylı olarak açıklanması gerekmektedir (Yilmaz ve Altinkurt, 2012). Çünkü bir araştırmanın yönteminin detaylı olarak açıklanması, o araştırmanın sonuçlarının tekrarlanabilirliği ve inandırıcılığı ile doğrudan ilişkilidir (Karasar, 2011). Yöntemlerin yeterince açık verilmeyişi, aynı yöntemlerin alan yazındaki farklı adlandırmalarla çalışmalara yansıması, bilimselliğe zarar verebilmekte, araştırmaların güvenilirliğini azaltmaktadır. Çalışmanın amacı ile örtüşen doğru yöntemlerin kullanılması, araştırmanın kalitesini desteklemektedir (Arık ve Türkmen, 2009).

Türk eğitim sistemi ile ilgili olarak yapılan çalışmaların araştırma desenleri incelendiğinde çoğunlukla çalışma desenlerinin belirtilmediği (f=90) tespit edilmiştir. Yapılacak çalışmalarda yöntemle birlikte desenin de açıklanmış olması gerekmektedir. Desen belirtmenin yapılacak yeni çalışmalara sağlayacağı katkı önemsenmelidir. Bir çalışmayı değerli kılan her bir bilimsel bileşen önemsenerek literatür zenginleştirilmelidir. Çalışmalar incelendiğinde genel olarak nitel yöntem benimsenerek yapılan betimsel tarama çalışmalarının (f=25), olgubilim çalışmalarının (f=22) ve durum çalışmalarının (f=17) yapıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra nicel yöntem benimsenerek yapılan betimsel çalışmaların (f=17) ve ilişkisel tarama çalışmalarının (f=7), karşılaştırmalı tarama çalışmalarının (f=7) ve literatür taramalarının (f=5) yapıldığı görülmüştür. Ayrıca tarihsel araştırma (f=4), özel durum çalışması (f=2), keşfedici sıralı desen (f=2), bütüncül çoklu desen (f=2) çalışmaları da yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda en fazla tercih edilen araştırma yönteminin nitel araştırma yöntemi olmasına rağmen çalışmaların desenleri incelendiğinde nitel araştırma yönteminin desenlerin-

den olgubilim ve durum çalışmasının oldukça sınırlı olduğu gömülü teori ve etnografik desende çalışmaların ise yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, gömülü teori ve etnografik desen araştırmalarının diğer desenlere göre daha uzun zaman gerektiren çalışmalar olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Türk eğitim sistemi ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda kullanılan örnekleme yöntemleri incelendiğinde çalışmaların büyük bir çoğunluğunda (f=123) örnekleme yönteminin belirtilmediği tespit edilmiştir. Ancak araştırmalar raporlaştırılırken örnekleme yöntemlerinin ve veri toplama süreçlerinin doğru ve eksiksiz bir şekilde açıklanması, araştırmanın nasıl yapıldığına açıklık getirme ve sonraki çalışmalara kılavuzluk etme açısından oldukça önemlidir (Yilmaz ve Altinkurt, 2012). Yapılan incelemelerde çalışmaların büyük çoğunluğunda kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin (f=13) ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemlerinin (f=13) kullanıldığı görülmektedir. Bu örnekleme yöntemlerini ölçüt örnekleme (f=12), rastgele örnekleme (f=12) ve amaçlı örnekleme (f=10) yöntemleri izlemektedir. Ayrıca çalışmalarda küme örnekleme (f=7), tabakalı örnekleme (f=6) ve kartopu örnekleme (f=2) yöntemlerinin de kullanıldığı tespit edilmiştir.

Yapılan çalışmalarda seçilen örneklemin, çalışmayı amacına ulaştırabilecek niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bir çalışmada araştırma problemi ne kadar önemli olursa olsun, eğer örneklem uygun değilse, sonraki süreçlerin nasıl tasarlandığına bakılmaksızın yapılan araştırmadan şüphe duyulur (Erkuş, 2009). Türk eğitim sistemi ile ilgili olarak yapılan çalışmaların örneklem türleri incelendiğinde çalışmaların büyük çoğunluğunda örneklem türünün belirtilmediği görülmüştür. Bu durumun çalışmalar için büyük bir eksiklik olduğu söylenebilir. Çalışmalarda en fazla tercih edilen örneklem türünün ise öğretmen örneklemi (f=44) olduğu tespit edilmiştir. Türk eğitim sisteminin en önemli paydaşlarından biri olmaları nedeniyle öğretmenlerin örneklem türü olarak sıkça tercih edildiği söylenebilir. Öğretmen örneklem türünü, yönetici (f=25), yönetmelik/yasa/rapor/arşiv/gazete (f=22) ve tez, makale, kitap, dergi, film senaryosu (f=20), öğrenci (f=18) izlemektedir. Dikkat çekici bir nokta ise velilerin (f=6) ve akademisyenlerin (f=4) örneklem türü olarak yalnızca birkaç çalışmada yer almış olmasıdır. Türk Eğitim sisteminin iyileştirilmesine bilimsel araştırmalarıyla katkı sağlayan akademisyenlere, eğitim sistemi içerisinde çocukları ile birlikte yer alan velilere, yapılan çalışmalarda bu denli az yer verilmiş olması, üzerine düşünülmesi gereken bir sonuçtur. Velilerle yapılan çalışmaların sayısının az olmasının nedeni velilere erişimin zor olması dolayısıyla ekstra zaman ve iş yükü gerektirecek olması olabilir.

Türk eğitim sistemi ile ilgili olarak yapılan çalışmaların örneklem büyüklükleri incelendiğinde örneklem büyüklüğü belirtilmeyen çalışmaların (f=92) büyük bir yer kapladığı görülmüştür. Örneklem büyüklüğü belirtilen çalışmaların ise en çok 0-30

örneklem büyüklüğünde (f=42) toplandığı görülmüştür. Bu örneklem büyüklüğünü sırasıyla 101-300 örneklem büyüklüğü (f=20), 31-50 örneklem büyüklüğü (f=14), 301-500 örneklem büyüklüğü (f=11) ve 501-1000 örneklem büyüklüğü (f=9) izlemektedir. Yapılan çalışmaların en az 1000'den fazla örneklem büyüklüğüne sahip çalışmalar (f=3) olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan çalışmalarda, araştırmanın problem cümlesine, amacına ve modeline uygun, kullanılacak veri toplama araçlarının seçilmesi gerekmektedir (Juodaitytė ve Kazlauskinė, 2008). Türk eğitim sistemi ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları incelendiğinde en fazla tercih edilen veri toplama aracının doküman incelemesi (f=81) ve yarı yapılandırılmış görüşme formu (f=36) olduğu görülmüştür. Çoğunlukla doküman inceleme ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanılmış olması, Türk eğitim sistemi ile ilgili olarak yapılmış çalışmalarda en fazla tercih edilen yöntemin nitel yöntem olmasıyla açıklanabilir. Bunu sırasıyla anket (f=19), ölçek (f=15), görüşme formu (f=8), açık uçlu sorular (f=6), metafor formu (f=3), kişisel bilgi formu (f=2), gözlem kategorisi (f=2) ve başarı testleri (f=2) takip etmektedir. Elde edilen sonuçlar dikkate alındığında veri toplama araçlarının çeşitlilik gösterdiğini söylemek mümkündür. Türk eğitim sistemi ve alt başlıklarının incelendiği araştırmalarda farklı araştırma yöntemlerinin benimsendiği ve buna paralel olarak veri toplama araçlarının da farklılaştığı görülmüştür. Türk eğitim sistemi ile ilgili çalışmaların amaçlarının farklılık göstermesinin ve amaçların farklı veri toplama araçlarının kullanılmasını gerektirmesinin veri toplama araçlarının çeşitlenmesinde rol oynadığı düşünülmektedir.

Türk eğitim sistemi ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemleri incelendiğinde çalışmaların büyük çoğunluğunda betimsel istatistik (aritmetik ortalama, yüzde, frekans, standart sapma) (f=66) yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Bu yöntemi içerik analizi (f=54) ve betimsel analiz (f=33) takip etmektedir. Ardından sırayla t-testi (f=9), anova (f=8), regresyon analizi (f=3), Kruskal Wallis testi (f=3), ki-kare testi (f=3), doküman analizi (f=3), Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı(f=2), Kaiser-meyer-olkin ve Bartlett küresellik testi (f=2), Mann Whitney u testi (f=2) ve faktör analizi (f=2) kullanılmıştır. Bununla birlikte veri analiz yönteminin belirtilmediği pek çok çalışma olduğu (f=75) görülmektedir. Veri analiz yönteminin belirtilmediği çalışmalar içerisinde lisansüstü çalışmaların da yer almasının önemli bir eksiklik olarak ifade edilebilir.

Türk eğitim sistemi ile ilgili olarak yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde çalışmaların büyük bir çoğunluğunda araştırma yönteminin, deseninin, örnekleme yönteminin, veri analiz yönteminin belirtilmediği tespit edilmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak yapılan çalışmalarda araştırmacıların odaklarını konu içeriğine yoğun-

laştıklarını, yöntem kısmını yeterince detaylandırmadıklarını söylemek mümkündür. Ancak bilimsel alan yazına katkı sağlayabilmek, geçerli ve güvenilir araştırmalar üretebilmek için uygun araştırma probleminin yanı sıra uygun araştırma yönteminin seçilmesi, uygulanması ve çalışmalarda detaylarıyla açıklanması gerekmektedir.

Türk Eğitim Sistemi ile ilgili olarak yapılan çalışmaların değerlendirilmesi sonucunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Araştırmalarda en fazla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Türk eğitim sistemini daha detaylı olarak ele alacak karma yöntem ve derleme araştırmalarına ağırlık verilmelidir.
- Araştırmacılar, yapacakları çalışmalarda yöntemi göz ardı etmemeli, yöntem kısmını bilimsel temeller doğrultusunda açıklamalıdırlar.
- Bu çalışma YÖK Tez Merkezi, ULAKBİM, Google Scholar veri tabanlarında yer alan çalışmalar incelenerek gerçekleştirilmiştir. Farklı veri tabanlarında yer alan çalışmalar kullanılarak farklı içerek analizi çalışmaları yapılabilir.
- Türk eğitim sistemi ve alt alanlarına yönelik konuları zenginleştirecek lisansüstü çalışmaların sayısının artırılması önerilmektedir.
- Türk eğitim sistemi ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarının incelendiği bir çalışma yapılabilir.
- Türk eğitim sistemi ile ilgili çalışmalarda yer verilen önerilerin incelendiği içerik analizi çalışmaları yapılabilir.
- Türk eğitim sistemi sorunlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışma sayısının artırılması önerilmektedir.
- Alan yazında yer alan çalışmalarda tespit edilen sorunların çözümüne yönelik sunulacak önerilere ilişkin çalışmalar yapılmalıdır.
- Türk eğitim sistemi ile ilgili yapılan çalışmalarda yöntemleri detaylı açıklanan çalışmalar az olduğu için, yapılacak yeni çalışmalarda yöntemlerin daha detaylı açıklanması önerilmektedir.
- Yabancı uzmanları/yabancı belgeleri, öğrencilerin görüş/tutum/başarılarını, eğitim reformlarını, Türk eğitim sisteminin felsefi temellerini, köy enstitülerini, eğitim denetimini, eğitimde eşitliği, öğretmen yetiştirme sistemlerini, eğitimde kaliteyi, yönetici seçme/yetiştirme ve atamaları konu alan çalışmalar artırılabilir.
- Türk eğitim sisteminde gelişme ve bu gelişmedeki sürekliliği sağlayabilmek adına Türk eğitim sistemi ile ilgili çalışmalarda süreklilik sağlanmalıdır.

Kaynakça

Altuntaş, S. (2010). *Eğitim bilimine giriş: temel kavramlar*. Cafoglu, Z. (Edt.), Grafiker Yayıncılık.

Arık, R. S., ve Türkmen, M. (2009). Eğitim bilimleri alanında yayınlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*. http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/488.pdf

Avcı, B., ve Yücel Toy, B. (2018). Norveç ve Türkiye eğitim sistemleri ile öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Mediterranean Journal of Educational Research*, *12*(25), 39–59. https://doi.org/10.29329/mjer.2018.153.3

Aybek, B., ve Aslan, S. (2015). Ortaokul öğretmenlerinin 4+4+4 kesintili zorunlu eğitim sistemine yönelik yaşadıkları sorunlar (Elazığ ili örneği). *İlköğretim Online*, *14*(2). https://doi.org/10.17051/io.2015.63454

Başdemir, H. Y. (2014). Türkiye'de eğitim reformu için ara öneriler. *Liberal Düşünce Dergisi*, *76*.

Biber, A., ve Karabıyıkoğlu, L. (2019). 4+4+4 Sistemi Kapsamında İlk Kez 5. Sınıf Derslerine Giren Matematik Öğretmenlerinin Öğrenciler Hakkındaki Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *38*(1). https://doi.org/10.7822/omuefd.472362

Çalık, M., ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Egitim ve Bilim*, *39*(174), 33–38. https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412

Çalık, T. (2015). *Eğitimle ilgili bazı temel kavramlar.* Küçükahmet, L. (Edt.), Eğitim bilimine giriş içinde.

Çetin, H., Yazar, M. İ., Aydın, S., ve Yazıcı, N. (2018). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının türk eğitim sistemi sorunlarına ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri. *Mediterranean Journal of Educational Research*, *12*(25), 117–135. https://doi.org/10.29329/mjer.2018.153.7

Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2018). Research Methods in Education. Içinde *Research Methods in Education* (8. baskı). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203029053

Coşkun, M. (2012). Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarının teşhisinde yapılan bazı hatalar: yanlış veriler, faydasız mukayeseler ve baglamsız doğrular. *Yuksekogretim Dergisi*, *2*(3), 121–126. https://doi.org/10.2399/yod.12.021

Creswell, J. W., ve Creswell, J. D. (2017*). Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* New York: Sage (5. baskı). SAGE Publications, Inc.

Denzin, N. K., ve Lincoln, Y. S. (2018). *The sage handbook of qualitative research* (5. baskı). Sage Publications.

Durmuşçelebi, M., ve Bilgili, A. (2014). Yeni (12 yıllık) eğitim sistemi, karşılaşılan sorunlar ve dünyadaki uygulamalardan bazıları. *Journal of Turkish Studies*, *9*(2). https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6122

Erden, M. (2011). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara, Arkadaş Yayınevi.

Ergün, M. (2015). *Eğitim felsefesi*. Ankara, Pegem Akademi.

Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

Güçlü, N. (2009). Türk *milli eğitim sisteminin ve özelliklerinin genel değerlendirilmesi*. Küçükahmet, L. (Edt.), Eğitim bilimine giriş içinde.

Johnson, R. B., ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, *33*(7), 14–26.

Juodaitytė, A., ve Kazlauskinė, A. (2008). Research methods applied in doctoral dissertations in education science (1995-2005): Theoretical and empirical analysis. *Vocational Education: Research & Reality*, 36–45. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=150062

Kara, M. (2020). Eğitim paydaşlarının görüşleri doğrultusunda türk eğitim sisteminin sorunları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(3).

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kıncal, R. Y. (2011). *Eğitim ve felsefe*. Kıncal, R. Y. (Edt.), Eğitim bilimine giriş içinde. Grafiker Yayıncılık.

Miles, M. B., Huberman, A. M., ve Saldaña, J. (2019). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook* (4. baskı). SAGE Publications, Inc.

Özdemir, F., ve Kaplan, A. (2017). Öğretmen adaylarının bakış açısından türk eğitim sisteminin sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Journal of Turkish Studies*, *12*(28). https://doi.org/10.7827/turkishstudies.12426

Özenç, E. G., Özcan, Z. E., Feramuz, G., ve Keser Güney, E. (2016). 4+4+4 eğitim sisteminin beşinci sınıf öğrencilerine yansıması: öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, *15*(2). https://doi.org/10.17051/io.2016.91808

Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara, Pegem Yay.

Özlük, D. (2017). İran ve Türkiye eğitim sistemlerinin amaçlarının karşılaştırmalı analizi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 729–729. https://doi.org/10.18506/anemon.286057

Patton, M. Q. (2014). Qualitative research & evaluation methods. Içinde *Sage* (4th baskı). SAGE Publications, Inc. https://doi.org/10.1590/s1415-65552003000200018

Şahin, H. O., ve Akbaba, A. (2014). Zorunlu öğretimin 4+ 4+ 4= 12 yıl olmasıyla ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri (Van ili örneği). *Turkish Studies (Elektronik)*, *9*(5). https://doi.org/none

Savut, E., ve Yılmaz, L. (2020). Türkiye'de merkez-çevre mücadelesini milli eğitim sistemi üzerinden okumak. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, *20*(40), 289–322. https://dergipark.org.tr/tr/pub/cttad/issue/56945/801763

Scriven, M. (1981). *Evaluation thesaurus* (3. baskı). California: Edgepress.

Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., ve Dündar, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, *39*(173). https://doi.org/10.15390/eb.v39i173.3278

Şişman, M. (2013). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara, Pegem Yayıncılık.

Suri, H., ve Clarke, D. (2009). Advancements in research synthesis methods: From a methodologically inclusive perspective. *Review of Educational Research*, *79*(1), 395–430. https://doi.org/10.3102/0034654308326349

Tangülü, Z., Karadeniz, O., ve Ateş, S. (2014). Cumhuriyet dönemi eğitim sistemimizde yabancı uzman raporları (1924-1960). *Journal of Turkish Studies*, *9*(5). https://doi.org/10.7827/turkishstudies.6622

Töremen, F. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. İdeal Yayıncılık.

Varış, F. (1994). *Eğitim bilimine giriş*. A. Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.

Yılmaz, K., ve Altınkurt, Y. (2012). An examination of articles published on preschool education in Turkey. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, *12*, 3227–3241.

Zelyurt, H., ve Özel, E. (2015). İlkokul birinci sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin eğitimde 4+ 4+ 4 düzenlemesine ilişkin görüşleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, *16*(3).

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Yaz/2023 ● Sayı: 239, (1707-1750)

Cumhuriyet Dönemi İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının Program Ögeleri Açısından İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Şefik KARTAL[1], Alihan ÖZTÜRK[2]

1 Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, sefik.kartal@gop.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1448-0987.

2 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Giresun İl Milli Eğitim Müdürlüğü,ozturk-alihan@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3696-8684.

Gönderilme Tarihi: 24.06.2022 Kabul Tarihi: 26.12.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1135407

Atıf: "Kartal, Ş., ve Öztürk, A. (2023). Cumhuriyet dönemi ilkokul fen bilimleri dersi öğretim programlarının program ögeleri açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 52* (239), 1707-1750. DOI: 10.37669/milliegitim.1135407"

Öz

Bu çalışmada Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar ilkokullarda verilen Fen Bilimleri dersi öğretim programlarının program ögeleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmış, 1924 yılından 2020 yılına kadar uygulamaya konulan fen bilimleri dersi öğretim programları dersin adı, ders saatleri, dersin amacı, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları açısından incelenmiştir. Araştırmada doküman olarak Milli Eğitim Bakanlığının yayınlamış olduğu ilkokul programları ve tebliğler dergileri incelenmiştir. Alanyazın taraması yapılmış, ilkokul fen bilimleri dersi öğretim programlarının değişimine dair ışık tutacak veriler toplanmıştır. Yapılan çalışmada ilkokul fen bilimleri dersi öğretim programlarının 1924-2020 yılları arasında 11 defa değişikliğe uğradığı ve dersin isminin, sınıf seviyesinin, haftalık ders saatinin ve içeriğin her programda çoğunlukla değiştiği görülmüştür. Eğitim programının ögeleri açısından bakıldığında, ilk defa 1992 yılında, ilkokul fen bilimleri dersi öğretim programında programın tüm ögelerine yer verildiği görülmüştür. En kapsamlı değişimler ise dersin ismi, amaçları, sınıf seviyesi ve ünitelerle birlikte değişime uğradığı 2005 ve 2013 yıllarında hazırlanan fen bilimleri dersi öğretim programlarında olmuştur.

Anahtar Kelimeler: *fen bilimleri dersi, ilkokul, öğretim programı, cumhuriyet dönemi*

The Analysis of the Republican Period Primary School Science Course Curricula in Terms of the Elements of the Curriculum

Abstract

In this study, it was aimed to examine the science course curricula given in primary schools from the proclamation of the Republic to the present in terms of the elements of the curriculum. In the study, document analysis, one of the qualitative research methods, was used, and the science course curricula put into practice from 1924 to 2020 were examined in terms of the name of the course, the course hours, the purpose of the course, the target, the content, the learning-teaching process and the evaluation dimensions. In the research, primary school curricula and journals published by the Ministry of National Education were examined as documents. A literature review was conducted, and data were collected to shed light on the change in primary school science course curricula. In the study, it was seen that the primary school science course curricula were changed 11 times between 1924 and 2020, and the name of the course, the grade level, weekly course hours and the content were mostly changed in each curriculum. In terms of the elements of the curriculum, it was seen that all the elements of the curriculum were included in the primary school science course curriculum for the first time in 1992. The most comprehensive changes were made in the science course curricula prepared in 2005 and 2013, when the name of the course, its objectives, the grade level and the units were changed.

Keywords: *science course, primary school, curriculum, republican period*

Giriş

Fen bir doğa bilimi ve insanları yaşadıkları çevreyi anlama ve yorumlama, karmaşık olan bu çevrede bir düzen arama düşüncesini ortaya çıkaran bilgi ve becerilerdir (Hançer, Şensoy ve Yıldırım, 2003). Gürdal'a (1992) göre fen, günlük hayatımızın bir parçasıdır. Yani çevremizde olup biten her şeyin fen ile alakası vardır ve her insan hangi yaşta olursa olsun çevresinde olup biten bunca şeyi öğrenmek ister. 6-14 yaş, çocukların çevresini en merak ettikleri, en araştırmacı oldukları ve en çok soru sordukları dönem olarak bilinir. Bu dönemde çocuklar gemi nasıl yüzer, uçurtma nasıl uçar gibi varlıkların nasıl çalıştığı ve evrende yer alan her şey hakkında her türlü fen ile ilgili sorular sorarlar.

1870 öncesinde fen eğitimi programlarda sınırlı olarak yer almaktaydı. Locke ve Rousseau'nun da etkisiyle didaktik anlayışla hazırlanan fen eğitimi programlarındaki konular öğrenciler tarafından ezberlenerek öğreniliyordu. Pestalozzi'nin de etkisiyle 1860-1880 yıllarında nesne öğretimi fen eğitiminde yer almaya başlamış ve ezbere

dayalı fen öğretimi yerine çocuğun duyu organlarıyla algılayıp zekâsını geliştirecek programlar ortaya çıkmıştır. Bu anlayışla fen eğitiminde nesneye dayalı gözlem, deney ve mantıklı düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır (Karatay, Timur ve Timur, 2013).

Günümüze gelindiğinde ise fen bilimleri çocukların öğrenmelerinden kendilerinin sorumlu olduğu, teknoloji, mühendislik ve girişimcilik gibi disiplinler ile ilişkiler kurulan ve öğretimi yapılan bir ders olarak eğitim sisteminde yerini almaya başladı. Yeni programlarda çocuğun problem çözme, yaratıcı düşünme, proje oluşturma ve bilimsel süreç becerileri gibi yeteneklerinin geliştirilmesinin hedeflendiği programlardan anlaşılmaktadır.

Fen bilimleri dersinin amacı çocuklardaki merak ve ilginin sürekli var olmasını sağlamaktır. Çocuklarda var olan bu ilgi ve merakın karşılanması ve çocukların bilimsel bilgiye kendilerinin ulaşması sağlanmalıdır. Bunun için öğretmenin rehber ve yönlendirici olması gereklidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2000). Çocukların merak ve ilgi duyarak oluşturdukları fen problemlerini çözme yetenekleri arttıkça ve yaratıcılıkları geliştikçe çevre ile iletişim kurmaları ve hayatta karşılaştıkları problemleri çözmeleri daha kolaylaşacaktır (Gürdal, 1992). Öğrencilerin fen becerileri geliştikçe hayattaki becerileri gelişecek ve fen eğitimi ile beraber diğer konuları da öğrenmeleri kolaylaşacaktır. Böylece çocuklar öğrenmeyi de öğrenmiş olacaklardır (Hançer vd., 2003).

Alanyazın incelendiğinde fen bilimleri eğitimi ile ilgili birçok çalışma yapıldığı, bunların başka ülke programları ile karşılaştırma, öğretmen görüşlerinin alınması, programı kendi içerisinde inceleme, iki veya üç programın birbiriyle karşılaştırılması, başarıya ulaşma durumu vs. gibi konuları içerdiği görülmektedir. Bu çalışmalar incelendiğinde "Karaer (2016) tarafından İlköğretim Fen Bilimleri Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi: Türkiye ve Estonya Örneği; Ekici, Eş, Sarıkaya ve Ekici (2010) tarafından Türkiye MEB ve Ontario (Kanada) Eyaleti Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi; Demirbaş (2008) tarafından 6. Sınıf Fen Bilgisi ve Fen ve Teknoloji Öğretim Programlarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi: Öğretim Öncesi Görüşler; Gözüm (2013) tarafından Türkiye ve İsveç Fen Öğretimi Programlarının Karşılaştırılması; Balıkçı, Tüysüz, İnel Ekici ve Taşdere (2021) tarafından 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeline Dayalı Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi; Deveci (2018) tarafından Türkiye'de 2013 ve 2018 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının Temel Ögeler Açısından Karşılaştırılması; Başar ve Demiral (2020) tarafından 2013, 2017 ve 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması; Candaş, Kıryak, Kılınç, Güven ve Özmen (2019)

tarafından 2013 ve 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programlarının Genel Eğilimler ve Yaklaşımlar Açısından Karşılaştırılması; Avcı, Aslangiray ve Özyalçın (2021) tarafından 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı Kazanımlarının Konu Alanları ve Sınıf Düzeyi Açısından Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi ve Değerlendirilmesi; Yavuz Topaloğlu ve Balkan Kıyıcı (2015) tarafından Fen Bilimleri Programlarının Karşılaştırılması: Türkiye ve Avustralya; Özcan ve Kaptan (2019) tarafından 2018 Yılı Fen Bilimleri Öğretim Programının Fen Bilimleri İçin Uyarlanmış Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi; Altınok, Tunç ve Özcan (2020) tarafından Fen Öğretim Programlarının Fen–Teknoloji– Toplum ve Çevre Kazanımları Bağlamında 1926'dan Günümüze Karşılaştırmalı İncelenmesi; Karaman ve Karaman (2016) tarafından Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yenilenen Fen Bilimleri Öğretim Programına Yönelik Görüşleri; Cengiz (2019) tarafından Fen Bilgisi Öğretmenlerinin 2018 Yılında Güncellenen Fen bilimleri (5,6,7 ve 8) Dersi Öğretim Programlarına İlişkin Düşünceleri" başlıklı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Tek programın incelenmesi, iki veya üç programın karşılaştırılması veya son programların incelenmesi gibi çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada daha geniş kapsamlı olacak şekilde cumhuriyetin ilanından günümüze kadar yayımlanmış ilkokul fen bilimleri dersi öğretim programlarının öğretim programının ögeleri açısından uğradığı değişime ışık tutmak amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada 1924 yılından 2020 yılına kadar ortaya konulan 11 farklı öğretim programı dersin adı, ders saatleri, dersin amacı, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları açısından incelenmiştir. Bu çalışmada yapılan incelemeler sayesinde ulaşılacak sonuçların ileride hazırlanacak programlara kaynak olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca incelenen programlarda öğretmenler tarafından faydalı olabileceği değerlendirilen etkinlik ve değerlendirme örneklerinin derslerde kullanılabileceği ve yeni fikirlere ve uygulamalara ışık tutacağı öngörülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular ile ilgili bilgileri içeren yazılı materyallerin incelenmesini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada 1924 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan ilkokul Fen Bilimleri dersi öğretim programları incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmada incelenen öğretim programları Tebliğler Dergisinden ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı ile iletişime geçilerek elde edilmiştir. Bunun yanında alan

yazın taraması yapılmış ve Fen Bilimleri dersi ile ilgili yapılan araştırmalardan faydalanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir analiz türüdür. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).Toplanan veriler dersin adı, ders saatleri, dersin amacı, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları açısından incelenmiş ve elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Etik ile İlgili Hususlar

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Yapılan çalışmada kullanılan dokümanları eğitim programları oluşturduğu için herhangi bir etik kurul iznine ihtiyaç duyulmamıştır.

Bulgular

1924 İlk Mektepler Müfredat Programı

Günümüzde Fen Bilimleri dersi ile öğretilmesi amaçlanan kazanımların, 1924 İlk Mektepler Müfredat Programında Tabiat Tetkiki ve Ziraat, Hıfz-ı Sıhha adı altındaki ders ile aktarıldığı görülmüştür. Programda dersin amacı çocuğun doğal çevresinde bulunan gıda, elbise, mesken ve özel hayatında karşılaştığı hayvan, bitki ve mahsullerin canlı olarak bütün safhaları ile incelenmesi olarak tanımlanmıştır. İncelemelerde bulunulacak olan bitki, meyve ve zirai ürünlerin mümkün olduğu kadar okulun bahçesinde yetiştirilmesi veya öğrencinin bunların bulunduğu yere götürülüp doğrudan inceleme fırsatı verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Çeşitli mevsimlerde yapılan gezilerde, karşılaşılan bitki, hayvan ve doğal olayların çocukların seviyelerine uygun bir şekilde inceletilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Her mevsimde bitkilere, hayvanların hayatlarına ve doğal olaylara ayrıntıları ile ayrı ayrı dikkat ettirilmesine dikkat çekilmiştir. Tabiatı Tetkik dersinde hayvan ve bitkilere ait inceleme sonunda her sınıfta bu incelemelere dair basit kroki ve resimlerin çocuklara çizdirilmesi ve kısa notlar aldırılması gerektiği belirtilmiştir. İnceleme yaptırılan çeşitli bitki ve mahsullerle hayvan vb. maddelerden çocuklara koleksiyonlar yaptırılması, bunların uygun olanların okul müzesinde sergilenmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 1924).

Konular programda belirli bir sıra ile sunulmuş ancak bu konuların sadece yol göstermek için olduğu belirtilmiştir. Ortaya konulan konuların verilen sırada işlenmesinin zorunlu olmadığı aktarılmıştır. Fırsat ve imkân buldukça programda verilen konular için çocuklara incelemeler yaptırılması gerektiği belirtilmiştir. Konuların öğretimi sırasında fırsat ve imkânların farklı olması sebebiyle yöresel farkların değerlendirilmesi istenmiştir. Örneğin; Milli Sanatlar Hakkında Tetkikler konusunda yerine göre bakırcılık, ipekçilik, çömlekçilik yapılabileceği programda belirtilmiştir. Her sınıf için ders saati ve konular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

1924 Programı Tabiat Tetkiki ve Ziraat, Hıfz-ı Sıhha Dersi

Sınıflar	Ders Saati	Tabiat Tetkiki ve Ziraat, Hıfz-ı Sıhha Dersi Konuları
1. Sınıf	3	Mevsimin Çiçekleri, Ağaçlar, Sebzeler, Hububat, Ehli ve Gayr-i Ehli Hayvanlar, Böcekler, Kuşlar, Su Hayvan ve Nebatları, Gıda, Elbise ve Meskenlerimiz, Tabii Hadiseler Hakkında Tetkiklerimiz
2. Sınıf	3	Mevsimin Çiçekleri, Ağaçlar, Sebzeler, Hububat, Ehli ve Gayr-i Ehli Hayvanlar, Böcekler, Kuşlar, Su Hayvan ve Nebatları, Gıda, Elbise ve Meskenlerimiz, Tabii Hadiseler Hakkında Tetkiklerimiz, Avarız-ı Arziye Tetkikleri
3. Sınıf	2	1. ve 2. sınıf konularına devam, Milli Sanatlar Hakkında Tetkikler, Mektep ve Eşyası Hakkında Tetkikler, Mesken İnşaatı Hakkında Tetkikler, Tenvir ve Tesbin Hakkında Tetkikler
4. Sınıf	2	Önceki sınıflardaki tetkiklere devam, Vücud-u Beşer Hakkında Malumat
5. Sınıf	2	Önceki sınıflardaki tetkiklere devam, Sade ve Ameli Fenni Malumat ve Tetkikler

Tablo 1'de görüldüğü üzere konular her sınıfta bir önceki sınıfın devamı şeklinde yapılandırılmıştır. Her sınıf seviyesi bir önceki sınıf seviyesinde verilen konulara eklenen başka konuların da öğretimi ile devam edilecek şekilde planlanmıştır. Örneğin; 1 ve 2. sınıfta "Tabii Hadiseler Hakkında Tetkikler" konusunda gece, gündüz, kış, yaz, sonbahar, ilkbahar, yıldızlar, yağmurlar ve kar başlıklarının işleneceği belirtilmiş, 3. sınıfta bunların üzerine hava, su, rüzg**â**r, buz, yıldırım, şimşek, sis, kırağı ve çiğ gibi başlıklar eklendiği görülmüştür. 4. sınıf konularında diğer sınıflardan farklı olarak "Vücû**d**-u Beşer Hakkında Malumat" konusu eklenmiş, bu konuda insanın nasıl hareket ettiği, nasıl beslendiği, nasıl nefes aldığı ve nasıl hissettiği ile ilgili bilgiler verilmesi istendiği vurgulanmıştır. 5. sınıfta tüm sınıflara ek olarak "Sade ve Ameli Fenni Malumat ve Tetkikler" konusu eklenmiş, bu konuda sade ve uygulamalı fen ile ilgili bilgiler verilmesi ve incelemeler yapılması gerektiği belirtilmiştir. Bu incelemelerin

ve uygulamalı çalışmaların ‘Fıskiyeler nasıl fışkırıyor?’, ‘Vapurlar nasıl yürüyor?’ vb. başlıklar altında yapılması önerilmiştir (MEB, 1924).

1926 İlk Mektepler ve Köy Mektepleri Müfredat Programı

Bu programda Fen Bilimleri konularını içeriğinde barındıran Tabiat ve Eşya dersi olarak iki farklı ders olduğu görülmektedir. Tabiat dersi 4 ve 5. sınıf seviyelerinde verilirken Eşya dersi ise sadece 5. sınıf seviyesinde verilmiştir.

Tabiat Dersi

İlk mekteplerde dördüncü ve beşinci sınıflarda okutulan Tabiat dersinin hedefleri; çocuklara basit zirai bilgiler vermek, insan, doğa ve tüm varlıkların birbirleriyle olan etkileşimini anlatmak; çocuğun çevresinde bulunan hayat ile ilgili her şeyi inceletmek; çocuklara doğa sevgisi aşılamak, insan vücudunda bulunan organlar ve görevlerini anlatmak; genel sağlık kurallarını anlatmak olarak belirtilmiştir (MEB, 1926).

Derslerin işlenişinde dikkat edilmesi gerekenlerin de programda aktarıldığı görülmüştür. Buna göre hayvan ve bitki gibi konuların öğretiminde ilk önce canlı örnekler üzerinde gözlem ve incelemelerden başlanması gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenin bir konuya başlamadan bir veya birkaç hafta öncesinde öğrencilere konuyla ilgili görevler vermesi ve öğrencilerin grup ya da bireysel olarak o hayvan ya da bitki ile karşılaştığında gözlemler yaparak notlar alması gerektiği ifade edilmiştir. Aldıkları notları ders sırasında öğretmene okumaları ve yanlış ya da eksik yerleri öğretmenin düzeltmesi istenmiştir. Yapılacak olan incelemelerin mümkün olduğu kadar okulun bahçesinde bitkiler yetiştirilerek yapılması ve hayvanların da yerinde incelenmesi gerektiği belirtilmiştir. Gözlem ve incelemelerin bir defa değil her mevsim ve şartlarda tekrar tekrar yapılması gerektiği, verilen gübrelerin ve hava şartlarının etkilerinin incelenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Yapılan inceleme sonuçlarını öğrencilerin resim veya krokiler ile çizmesi ya da özetleme yaparak defterine işlemesi gerektiği ifade edilmiştir. İnsan vücudu hakkında verilecek bilgilerin gayet basit olması ve daha çok sağlığı koruma konularına önem verilmesi istenmiştir. Bu ders esnasında Türkçe karşılığı olan kelimelerin Türkçelerinin kullanılması gerektiği açıkça belirtilmiştir (MEB, 1926). Bu programa göre Tabiat dersi ders saatleri ve konuları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

1926 Programı Tabiat Dersi

Sınıflar	Ders Saati	Tabiat Dersi Konuları
1. Sınıf		-
2. Sınıf		-
3. Sınıf		-
4. Sınıf	2	Okulun Çevresinde Bulunan Bitkiler, Ağaçlar, Ehli Hayvanlar, Böcekler, Kuşlar, Su Hayvanları ve Bitkileri, İnsan Vücudu Hakkında Malumat, Nasıl Besleniriz?
5. Sınıf	2	Toprakların Karşılaştırılması, Çiftçilik, Taş ve Maden, Sanayi Kömürleri, Ağaçlar, Ehli Hayvanlar, Avcılık, Kuşlar, Balıklar, Sebze ve Meyve, İnsan Vücudu Hakkında Malumat, Nasıl Hissedilir? Hıfz-ı Sıhha Kaideleri

Tablo 2 incelendiğinde, önceki programda her sınıfta olan ders sadece ilkokulun ikinci devresi olan dördüncü ve beşinci sınıflarda iki saat olmak üzere planlanmıştır. Konular sınıf seviyesine göre artırılarak verilmiştir.

Eşya Dersi

Eski programlarda Tabiat dersi adı altında toplanan konulardan bazılarının fizik ve kimya derslerinin konuları olması sebebiyle, tabiat derslerinin daha çok doğa ile ilgili kısımlarının içeriğine sahip olması gerektiği düşünülerek içerisinden fizik ve kimya dersi konularının çıkarılarak bunların Eşya dersi adı altında toplanmasının uygun bulunduğu ifade edilmiştir. Örneğin her gün karşılaşılan otomobil, şimendifer, elektrikli ve mekanik aletlerin fizik dersinin içeriği ile ilgili olduğu, hava, su ve gıda gibi konuların ise kimya dersinin içeriği ile ilgili olduğu belirtilmiştir (MEB, 1926).

Tabiat ve Eşya derslerinin ilk amacı ilkokulda okuyan çocuklara tabiat ve eşyalarla ilgili bilgiler vermek olsa da bir diğer amacının daha ileri seviye eğitime devam edecek olan çocukları tabiat, fizik ve kimya derslerine hazır hale getirmek olduğu vurgulanmıştır. Tabiat dersi daha çok doğa ile ilgili ve daha çok inceleme yapmakla öğrencileri donatmayı hedeflerken, eşya dersinin ise verilecek olan eğitimle ileride görecekleri fizik ve kimya derslerine hazırlayacağı belirtilmiştir. Fakat bu iki dersin öğretiminde hem birbirleriyle hem de diğer derslerle olan bağlantılarının dikkate alınması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 1926).

Eşya dersinin hedefinin, öğrencinin her gün gördüğü ve kullandığı eşya ile alet ve makinaların en önemlileri hakkında bilgiler vermek, uygulamalar yaptırmak ve

uygulama ilkelerini öğretmek olduğu vurgulanmıştır. Eşya derslerinin öğretiminde dikkat edilmesi gereken ilkeler (MEB, 1926);

- Dersler eşyaya öncelik verilerek öğrencilerin de yapacağı şekilde deney ve gözlemlere dayandırılarak yapılmalıdır,
- Dersler yerinde gözlemler yapılarak işlenmelidir,
- Yapılan deney ve gözlem sonuçları not ettirilmeli ve resimler çizdirilmelidir,
- Öğrencilere inceleme konuları verilmeli ve rapor yazdırılıp sınıf içerisinde sundurulmalıdır.

Eşya Dersi saatleri ve konuları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

1926 Programı Eşya Dersi

Sınıflar	Ders Saati	Eşya Dersi Konuları
1. Sınıf	-	-
2. Sınıf	-	-
3. Sınıf	-	-
4. Sınıf	-	
5. Sınıf	2	Cisimlerin üç hali, Tabiatın kuvvetleri, Gaz halindeki cisimlerin en mühimi: Hava, Mayi (sıvı) cisimlerin en mühimi: Su, Basit makinalar, Tabiatın nimetlerinden istifade

Tablo 3 incelendiğinde Eşya dersinin fizik ve kimya derslerinin içeriğine sahip olduğu ve sadece beşinci sınıfta planlandığı görülmüştür. Konuların içeriği incelendiğinde ise fizik ve kimya derslerinin içeriğini kapsadığı belirlenmiştir. Tabiat ve Eşya derslerinde yapılmak istenen ayrımın doğru bir şekilde yapıldığı görülmektedir.

1936 İlkokul Programı

Eski programda Tabiat ve Eşya olarak ayrı isimler altında olan derslerin 1936 İlkokul Programında Tabiat Bilgisi adı altında birleştirildiği görülmüştür. İlkokul ilk devredeki topluluğun devamı olmak, iki devre arasında uygunluğu sağlamak ve ortaokul programlarındaki Fen Bilgisi dersinin düzenine uydurmak amacı ile Tabiat Bilgisi adı altında birleştirildiği vurgulanmıştır. Tabiat Bilgisi dersinin hedefleri (MEB, 1936); Çocuğa çevresinde bulunan hayvan, bitki, maden, eşya ve doğal olayları gözletmek ve inceletmek, vücudumuz ve organlarımızla ilgili bilgiler vermek, sağlığı koruma yollarını öğretmek, çocuğa doğa sevgisi aşılamak ve doğadan ve doğal kuv-

vetlerden faydalanma yollarını inceletmek, ülkenin doğal zenginliklerini inceletmek olarak ifade edilmiştir.

Önceki programlara göre biraz daha ayrıntılı olarak hazırlandığı görülen programda, Tabiat Bilgisi dersi içinde başlıklar halinde dersin içeriklerinin verildiği görülmüştür. Buradan hareketle Tabiat Bilgisi dersi işlenirken uyulacak bir direktif listesi hazırlanmış ve öğreticilerin dikkat etmesi gerekenler belirtilmiştir. Tabiat Bilgisi dersi için aşağıdaki direktifler verilmiştir (MEB, 1936);

- Konular insan ile olan ilişkiler bakımından deney ve gözlemlere dayalı olarak incelenecektir,
- Öğrencilere deney ve gözlem görevleri verilmeli, raporlar yazdırılmalı ve sonuçlar açıklatılmalıdır,
- Gezi gözlemler yapılacak ve çevrede bulunmayan bitki, hayvan vs. için ayrıca teorik dersler işlenmeyecek sadece çocukların dikkatleri çekilecektir,
- Tatil dönemlerinde çocukların okul bahçesi, kümes vs. temizliği ve bakımı için ilişikleri kesilmeyecektir.

Programı incelemeye devam ettiğimizde Tabiat Bilgisi dersi için öğretim yöntemleri de yazılmıştır. Öğretim vasıtaları başlığında toplanan bu yöntemler, ekskürsiyon(gezi), müşahede(gözlem), okul tatbikat bahçesi, akvaryum, teraryum, insektaryum, okul mikroskobu, okul atölyesi, okul müzesi, kolleksiyonlar ve yardımcı eserler olarak ifade edilmiştir. (MEB, 1936). Tabiat Bilgisi dersinin saatleri ve üniteleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

1936 Programı Tabiat Bilgisi Dersi

Sınıflar	Ders Saati	Tabiat Bilgisi Dersi Üniteleri
1. Sınıf	-	-
2. Sınıf	-	-
3. Sınıf	-	-
4. Sınıf	3 Saat	Gıdalarımız, Giyinme, Evimiz, Evimizi nasıl ısıtırız? Nefes alıp vermek, Kanın vücutta dolaşması
5. Sınıf	3 Saat	Nasıl hareket ediyoruz? Nasıl hissediyoruz? Tabiat kuvvetleri ve biz

Tablo 4 incelendiğinde ilkokulun ikinci devresi olan dördüncü ve beşinci sınıflarda üç saat olarak planlanan Tabiat Bilgisi dersinin ünitelerden oluştuğu görülmüş-

tür. Üniteler belli bir sıra halinde dördüncü ve beşinci sınıfa yayılmıştır. Örnek bir ünite ve konuları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

1936 Programı Örnek Ünite ve Konuları

Ünite Adı	Konuları	
Gıdalarımız	**1-Bir lokma ekmek nasıl meydana geliyor?** a)Çiftçilik, tarla, bahçe ve çayırlardaki topraklar arasında mukayese-Sapan, pulluk, traktörle tarla sürmek bunların gördükleri iş arasında mukayese-Gübre-Tohum ve tohum atılması-Orak, tırpan ve orak makinesi, mahsul nasıl biçiliyor, harman, döven, harman makinesi, harman nasıl yapılıyor b)Buğday c)Değirmen d)Öğütülmüş buğday e)Fırın ziyareti **2-Hayvanlardan aldığımız gıdalar** a)Bunları bize veren hayvanlar b)Et, süt, yoğurt, tereyağı, sadeyağ, balık, kuş ve av etleri, yumurta, havyar c)Et kıyma makinesinin tetkiki	**3-Nebati gıdalar** a)Sebzeler b)Meyveler c)Nebati yağlar d)Konserve, reçel, şurup, turşu e)Kahve makinesinin tetkiki **4-Madeni gıdalar** a)Tuz b)Su **5-Yediklerimizi nasıl hazmediyoruz?** a)Ağız ve boğaz, dişler, dişlerin korunması ve diş fırçası kullanma b)Yemek borusu, mide, bağırsaklar ve hazme yardım edenguddeler c)Aldığımız gıdalar kana nasıl karışıyor? d)Vücudun harareti ve bunun ölçülmesi-Tıbbi termometre

Tablo 5 incelendiğinde ünite altında konu verildiği, konuların içeriğinin nelerden oluşması gerektiği adım adım yazılmıştır. Programın tüm ünitelerinin, örnek olarak verilen bu ünite ve konuların dağılımında olduğu şekilde yazıldığı görülmüştür.

1948 İlkokul Programı

1948 ilkokul programında adı Tabiat Bilgisi olarak geçen dersin programı incelendiğinde diğer programlara göre Türkçe kelimelerin kullanımının arttığı fark edilmiştir. Dersin amaçlarının en başta öğretmen davranışlarına yönelik olarak yazıldığı görülmüştür. Ders programının giriş bölümünde Tabiat Bilgisi dersinin genel amacının; öğrencilerin içinde yaşadıkları çevreyi daha iyi tanımaları, yaşadıkları çevreyi anlayıp zevk almaları ve günlük yaşam koşullarına uygun bilgiler kazanıp çevreye uyum sağlamaları olduğu ifade edilmiştir (MEB, 1948).

Programın amaçları bir başlık altında (MEB, 1948); çocukların meraklarını gidermek ve geliştirmek, çocuklara inceleme ve gözlem yeteneği kazandırmak, çocuklara doğal güzellikleri tanıtmak, çevre temizliği ile ilgili alışkanlık kazandırmak,

çocuklara doğal kaynakları tanıtmak ve koruma alışkanlığı kazandırmak ve ekonomi çerçevesinde inceletmek, canlılar arasındaki ilişkiyi kavratmak, bilimin faydalarının farkına vardırmak, çocukları, eleştirel düşünme becerisine sahip, beden ve ruh bakımından dengeli, toplumsal yaşamın şartlarını anlamış, içinde yaşadığı çevrenin farkında olan ve bunun daha güzelleşmesi için çalışan yapıcı bir insan olarak topluma kazandırmak şeklinde özetle açıklanmıştır.

Ders programında dersin işlenmesi ile ilgili olarak öğretmene yol gösterecek birtakım açıklamaların yer aldığı programda, açıklamalar başlığı altında on sekiz maddeden oluşan bir yönlendirici talimat listesi hazırlanmıştır. Bu açıklamalar özetle (MEB, 1948);

- Dersler insan ile olan ilgiler bakımından işlenerek ve çocuklara gözlem ve deney görevleri vererek işlenmelidir,
- Her konuya girişte problem durumuyla giriş yapılarak çocuklara doğrudan deney ve gözlem yaptırılmalıdır,
- Çocuklara bilimsel düşünme alışkanlığı kazandırılacaktır ve her derste bilimsel yöntemin aşamaları kullanılmalıdır,
- Çocuklara doğru gözlem ve deney yoları öğretilmelidir,
- Deney ve gözlemler için okul bahçesi ve müzesi kurulabilir,
- Gezi planları öğrencilerle birlikte yapılmalıdır,
- Çevrede bulunmayan bitki, hayvan vs. için çocukların dikkatleri çekilecektir,
- Okul bahçesinin, kümesin, akvaryumun vd. tatil aylarında da bakımları için çocukların okulla ilişiği kesilmeyecektir,
- Köy okullarında bu dersin yeri sınıf olmayacak doğanın ve köyün normal seyrinde tarlada, uygulama bahçelerinde olacaktır,
- Ders köylerde ziraat ve iş faaliyetleri ile sağlık alanlarında karşılaşılan sorunların çözümüne bilimsel bir yaklaşımla çözüm bulunan ders olarak işlenecektir.

Programı incelemeye devam ettiğimizde Tabiat Bilgisi dersi için öğretim yöntemlerinin de verildiği görülmektedir. Öğretim araçları başlığında toplanan bu yöntemler, ders gezileri, gözlem, okul uygulama ve deney bahçesi, okul kümesi, akvaryum, teraryum, insektaryum, okul mikroskobu, okul işliği, okul müzesi, kolleksiyonlar ve yardımcı eserler olarak belirtilmektedir. 1948 İlkokul Programının sonunda her ders için ayrı ayrı araç gereç listesi yayınlanmış ve bu listede Tabiat ve Aile Bilgisi araç

gereçleri başlığı altında da öneriler sunulmuş, sağlıkla ilgili resimler veya levhalar, insan vücuduna ait modeller, tahıl koleksiyonu, ağaç ve tahta modelleri vb. kullanılması önerilmiştir (MEB, 1948). Tabiat Bilgisi ders saatleri ve üniteleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

1948 Programı Tabiat Bilgisi Dersi

Sınıflar	Ders Saati	Tabiat Bilgisi Dersi Üniteleri
1. Sınıf	-	-
2. Sınıf	-	-
3. Sınıf	-	-
4. Sınıf	3 Saat Köy İlkokullarında 2 Saat	Gökyüzü, Etrafımızdaki Canlı ve Cansız Varlıklar, Bitkilerden Nasıl Faydalanıyoruz, Hayvanlardan Nasıl Faydalanıyoruz, Etrafımızdaki Cansız Varlıkların Bize Faydaları, Yediklerimiz Nasıl Vücudumuza Yarayacak Hale Geliyor, Hava ve Solunum, Sağlığımızı Nasıl Koruyacağız
5. Sınıf	3 Saat Köy İlkokullarında 2 Saat	Beş Duyu, Nasıl Hareket Ediyoruz, Çalışmalarımızı Kolaylaştıran Araçlar, Tabiat Kuvvetleri ve Biz, Hava ve Etkileri, Su ve Etkileri, Elektrik ve Etkileri, Yurdumuzun Servet Kaynakları

Tablo 6'yı incelediğimizde 1948 programında dördüncü sınıf konularının daha çok eski programlardaki tabiat tetkiki dersi ile beşinci sınıf konularının ise eşya bilgisi dersi ile aynı içeriğe sahip olduğu görülmüştür. Programda ünite başlıkları ile bunların altında konulara yer verilmiştir. Örnek bir ünite ve konuları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

1948 Programı Örnek Ünite ve Konuları

Ünite Adı	Konuları	
Hava ve Solunum	1-Havanın varlığını nasıl anlıyoruz? Havanın önemi, havanın karışımı Havanın faydaları Kapalı alandaki havanın zararları 2-Solunum: Solunum organları (Soluk borusu, akciğerler, diyafram, kas) Solunum nasıl oluyor? Kan dolaşımıyla solunum arasındaki bağlılık	3-Mikroplar (Zararlı ve yararlı mikroplar) Ciğer hastalıkları, bunlardan korunma yolları Verem, veremle savaş dernekleri 4-Vücudumuzun sıcaklığı ve bunun ölçülmesi-Tıbbi termometre (Doktor derecesi 5-Suda boğulanlara yardım

Tablo 7 incelendiğinde 1936 programına benzer bir ünitelendirme yapıldığı görülmektedir. Ünite ve konular alt başlıklar halinde verilmiş izlenecek olan yol çizilmiştir.

1968 İlkokul Programı

1968 İlkokul Programında dersin adı Fen ve Tabiat Bilgileri olarak güncellenerek programa alınmıştır. Programın başında Fen ve Tabiat Bilgileri dersine yönelik amaçlar verilmiş ve bu amaçlar önceki programların aksine öğretmen davranışlarına değil öğrenci davranışlarına yönelik beş madde halinde yazılmıştır. Buna göre çocuklar; yaşadıkları çevre göz önüne alınarak metotlu gözlemler yapma, gözlem sonuçlarını ifade etme ve açıklama, yaşadıkları çevreyi daha iyi tanıma ve çevrede daha iyi yaşayabilme, ev ve aile hayatını ve çevrelerini düşünüp, gücünü, zamanını ve imkânlarını doğru bir şekilde kullanma, kişisel ve toplumsal sağlığı koruma, tarımla ilgili işlerde çevrelerinin ihtiyaçlarını görme ve yardımcı olma bilgi ve becerilerini kazanırlar (MEB, 1968).

Programda, dersin uygulama esaslarının yer aldığı bir açıklama bölümü bulunmaktadır. Bu bölümde, dersin öğretiminde dikkat edilmesi gereken noktalar açıklanmış ve derste öğretmenin uyması gereken öğretim esasları belirtilmiştir. Öğretim esasları şunlardır (MEB, 1968);

- Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik planlamalar yapılıp, hazır bilgiler yerine sürekli, zamanı gelince ve ani olmak üzere deney ve gözlemler yaptırılarak olayların gelişim yolları takip ettirilmelidir,
- Ünite ve konular problem durumlarıyla birlikte verilmelidir,
- Deney ve gözlemler için öğrencilere önceden görevler verilmeli ve böylelikle bilimsel düşünme yeteneği kazandırılmalıdır,
- İş birliği ve grupla çalışmalar yapmalarına rehberlik edilmelidir,
- Köylerde dersler tarlada, sokakta, okulun uygulama bahçesinde işlenmelidir,
- Ziraat ve sağlık işlerinde karşılaşılan sorunlara bilimsel çözümler üretilen ders olarak işlenmelidir,
- Çevre insanının hayatı ve ekonomik durumu göz önüne alınarak çevre temizliği, yemek pişirme ve hasta bakımı gibi işlere yer verilmelidir,
- Okul-aile bağlantısı öğretmen tarafından sağlanmalı, çocuk bakımı ile ilgili ailelerde görülen yanlış ve zararlı uygulamalar hakkında çocuklar bilgilendirilmelidir,

- Tarım uygulamalarında çevreden iş bilen katılımcıların katılması sağlanmalıdır,
- Öğrencilerin köylerdeki işlere yönlendirilmesi ve üretici olmaları sağlanarak ürettikleri ürünleri sergileterek ve yarışmalar yaparak çocuklar teşvik edilmelidir,
- Beslenme eğitimine önem verilerek sağlıklı nesiller yetiştirmeye önem verilmelidir,
- Çocukların yaparak öğrenmesi desteklenmeli ve öğrendiklerini uygulamalarına fırsat verilmelidir,
- Öğretmen bazen anlatıcı ve lider bazen de dinleyici ve yol gösterici olarak sınıfta rahat bir ortam yaratarak dersleri işlemelidir.

Fen ve Tabiat Bilgileri ders saatleri ve konuları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

1968 Programı Fen ve Tabiat Bilgileri Dersi

Sınıflar	Ders Saati	Fen ve Tabiat Bilgileri Dersi Konuları
1. Sınıf	-	-
2. Sınıf	-	-
3. Sınıf	-	-
4. Sınıf	4 Saat	Dünyamız ve Gökyüzü, Yeryüzünde Sular ve Etrafımızı Saran Hava (Su ve Hava), Canlılar Dünyasını Araştıralım, Canlılar Dünyasında Hayvanlar, Madde ve Enerji
5. Sınıf	4 Saat	Zenginlik Kaynaklarımız, Vücudumuzu Tanıyalım, Sağlıklı Büyüme ve Yaşama, Madde ve Enerji, Kullandığımız Elektrik

Tablo 8 incelendiğinde diğer programlara göre ünite sayılarının azaltılmış, birleştirilmiş ve bir bütünlük sağlanmış olduğu görülmektedir. Diğer programlarda ayrı üniteler ile alınan bilgilerin bu programda bir ünite adı altında birleştirildiği ve ünite sayısı fazlalığının bu şekilde azaltıldığı söylenebilir. Örneğin eski programlarda su ve hava ayrı ayrı üniteler iken bu programda birleştirilmiş ve tek bir ünite olarak sunulmuştur. Örnek olarak bir ünite ve konuları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

1968 Programı Örnek Ünite ve Konuları

Ünite Adı	Konuları
Yeryüzünde sular ve etrafımızı saran hava (Su ve hava)	A- Yeryüzünde sular B- Dünyamızı saran hava C- Hava durumu D- Havanın yaşayışımıza başka etkileri E- Hava ve sağlığımız

1968 İlkokul Programında, programda verilen tüm dersler için uygulanması gereken değerlendirme kriterleri sunulmuş, Fen ve Tabiat Bilgileri dersinin içeriğinde ayrıca değerlendirme aşamasından bahsedilmemiştir. Değerlendirmenin sürekli olması gerektiğinden bahsedilmiş ve günlük, ara ve genel değerlendirme olarak eğitim süreci boyunca yapılması istenmiştir. Günlük değerlendirmede o gün yapılan çalışmaların, ara değerlendirmede öğrencilerin yaptıkları çalışmaların ve durumlarının, genel değerlendirmede ise ünite sonu değerlendirmelerin yapılması istenmiştir. Ünite sonu değerlendirmeyle, amaçlanan öğrenmelerin ne derece gerçekleştiğinin değerlendirmesi, değerlendirme sonucuna göre ortaya çıkan eksiklerin, bir sonraki ünite planlanırken dikkate alınması beklenmiştir.

1977 Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı

1977 programı amaç, açıklamalar ve içerik boyutuyla incelendiğinde 1968 programı ile aynı olduğunu, dersin adının ise Fen Bilgisi olarak değiştirilmiş olduğunu görüyoruz. Ünite başlıkları ve içerikleri aynı şekilde kalan programda bazı üniteler birleştirilmiş ve sınıf bazında ünite sırası değişmiştir. Örneğin; 1968 programında Canlılar Dünyasını Araştıralım ve Canlılar Dünyasında Hayvanlar adında iki ünite yer alırken 1977 programında iki ünite Canlılar Dünyasını Araştıralım adı ile birleştirilmiştir (MEB, 1977).

1977 programında dersin ismi haricinde köklü bir değişiklik yapılmadığı tespit edilmiştir ve 1968 programına göre bir farklılık görülmediği için programdan kısa bir şekilde bahsedilmiştir.

1992 Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı

1992 programının giriş bölümünde, zorunlu eğitim beş yıldan sekiz yıla çıkarılması nedeniyle ilkokul ve ortaokul kademelerinde, fen bilgisi programının bir bütünlük oluşturacak şekilde yenilendiğinden bahsedilmiştir. Programın genel amacının elemeyi değil başarıyı amaçlamak olduğu belirtilmiştir. Sekiz yıllık temel eğitimi esas alan eğitim sisteminde 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıfların ders programı Dünyamız ve Evren,

Canlılar, Madde ve Enerji, Zenginlik Kaynaklarımız ana konuları etrafında şekillendirilmiş ve bir bütün oluşturulmuştur (MEB, 1992).

Programda fen bilgisi eğitiminin genel amaçları, her konu içinde özel olarak amaç ve davranışların yazıldığı görülmektedir. Fen bilgisi eğitiminin genel amaçları; çocuklarda merak ve heyecan uyandırmak, bilimsel düşünme ve araştırma yollarını kazandırmak, yaratıcı zeka geliştirmek ve problem çözme becerisi kazandırmak, öğretmen rehberliğinde bilimsel çalışma yapmak ve bilimsel çalışma yollarını kavratmak, öğrenci merkezli eğitimle birlikte bilimsel ve teknolojik gelişmelerden faydalanmak ve teknolojinin alt yapısının fen bilimleri olduğunu kavratmak, bilim ile toplumsal gelişmenin arasındaki ilişkiyi kavratmak, arkadaşları ile ortak çalışmalar yapmak ve tartışarak sonuca ulaşmak, sağlıklı yaşam için temizliğin önemini kavratmak, gözlem, bilgi ve veriler ışığında basit düzeyde analiz ve sentez yapabilme olarak ifade edilmiştir (MEB, 1992). 1992 Fen Bilgisi Öğretim Programında dersin 4 ve 5. sınıf haftalık ders saatleri ve üniteleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

1992 Programı Fen Bilgisi Dersi

Sınıflar	Ders Saati	Fen Bilgisi Dersi Üniteleri
1. Sınıf	-	-
2. Sınıf	-	-
3. Sınıf	-	-
4. Sınıf	4 Saat	Dünyamız ve Gökyüzü, Canlılar ve Hayat, Canlıların Çeşitliliği, İnsan ve Çevre, Maddeyi Tanıma, Işık, Elektrik, Enerji
5. Sınıf	4 Saat	Vücudumuzu Tanıyalım, Canlıların Çeşitliliği, İnsan ve Çevre, Madde ve Enerji, Ses, Işık, Isı, Elektrik

Tablo 10 incelendiğinde dördüncü ve beşinci sınıfta 4 saat olarak planlanan Fen Bilgisi dersinin her iki sınıf seviyesi için de 8 ayrı ünite olarak planlandığı görülmektedir. İlk üniteler daha çok çevre ve insan ile ilgili iken sonraki ünitelerde kimya ve fizik konularına giriş yapılmıştır. Eski programlara göre ünite ve alt konularının daha sistemli ve bütüncül olarak yerleştirildiği söylenebilir. Programda ünite ve konuların her sınıf seviyesinde hangi konuları içerdiği ve nelerin öğrencilere aktarılması gerektiği ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Örnek olarak bir ünite ve konuları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

1992 Programı Dördüncü Sınıf Örnek Ünite ve Konuları

Ünite Adı	Konuları
Dünyamız ve Gökyüzü	**A-Dünyamız** 1-Dünyamızın Şekli ve Katmanları 2-Yerin Şeklini Değiştiren Etmenler **B-Gökyüzü** 1-Ay Hakkında Bilgi 2-Güneşin Yapısı ve Dünyaya Etkisi

Tablo 11 incelendiğinde ünite ve konuların bu şekilde belirlendiği görülmektedir. Programda her ünitenin sınıf seviyelerinde hangi konulara yer verileceği ve konular işlenirken içeriklerinin ne olacağı, dersin nasıl işlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Konuların örnek amaç ve davranış listesi Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Dördüncü Sınıf Örnek Amaç ve Davranış Listesi

Ünite Adı	Amaç ve Davranışlar
Bölüm II **Canlılar ve Hayat** **A-Canlılar Dünyası** 1-Canlı ve Cansız Varlıklar 2-Canlıların Ortak Özellikleri **B-Bitkilerde Hayat** 1-Bitkilerin Kısımları ve Görevleri 2-Çiçekli Bitkilerde Üreme 3-Bitkilerin Büyümesi ve Gelişmesi 4-Bitkilerde Beslenme **C-Hayvanlar Hayat** 1-Hayvanlarda Beslenme 2-Hayvanlarda Üreme	**Amaç 1- Canlılığı Kavrayabilme.** **Davranışlar** 1-Çevredeki canlı varlıklara örnek verme. 2-Cansız varlıklara örnek verme. 3-Söylenen varlıklar arasında canlı ve cansız olanları ayırt etme. 4-Canlı ve cansız varlıklar arasındaki farkı sıralama.

Tablo 12'de görüldüğü üzere her ünitenin amaç ve davranışları belirlenmiştir. Her ünitede konular için amaç ve her amacın gerçekleşme derecesini belirleyebilmek için davranış yazılmıştır. Konuların amaç ve davranışlarının sonunda örnek işleniş ve değerlendirme yazıldığı görülmüştür. İşleniş anlatılırken konular için yazılan amaç baz alınmış ve o amacın kazanılması için yapılması gereken etkinlikler için örnekler verilmiştir. Değerlendirme olarak amacın kazanılıp kazanılmadığını ölçmeye yarayan sorular sorulmuştur. Programda tüm sınıflarda bütün konular için zaman analizi yapılmıştır. Her sınıfta 100 ders saati olarak planlanan ders toplamda 500 ders saati

olarak hazırlanmıştır. Örneğin; dördüncü sınıfta İnsan ve Çevre 6 saat, Dünyamız ve Gökyüzü ile Enerji 8 saat, Maddeyi Tanıma ile Elektrik 12 saat, Işık 16 saat, Canlıların Çeşitliliği 18 saat, Canlılar ve Hayat 24 saat olarak planlanmıştır (MEB, 1992).

2000 Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı

Programın giriş bölümünde öğrencilerin neler öğrenmesi, eğitim-öğretim sonunda neler kazanmaları gerektiğinden hareketle hazırlanan programlardan öğrenci merkezli programlar olarak bahsedilmektedir. Daha önceki programlarda böyle bir ifade kullanılmasa da o programların içeriğinde de öğrencinin merkezde olduğu etkinliklere yer verildiği görülmektedir. Programda sorgulayabilen, neden-sonuç ilişkilerini görüp bunlar arasında mantıklı bağlantılar kurabilen ve gerçek problemlere odaklanıp bunları çözen bireyler yetiştirmenin amaç olduğu belirtilmektedir. Yeni Fen Bilgisi öğretim programının dilbilgisi kurallarına uygun, bütün ögeleriyle tam ve açık, öğretmene esneklik tanıyan, koşullara ve öğrencilere göre değiştirilebilen özelliklere sahip olduğu ifade edilmiştir (MEB, 2000).

Programda, öğrencilerin daha iyi nasıl öğreneceklerinden hareketle onların bildiklerinden yola çıkılarak, merak duygularının dikkate alındığı, yaşamla kurulan bilgilerin daha kalıcı olduğu, çocukların aktif olarak uğraştıklarında daha iyi öğrenmeler kazandıklarından bahsedilmektedir. Programın vizyonunun belirlendiği ve gelecekte ulaşılması beklenen amaçların neler olduğunun yazıldığı görülmektedir. Buna göre fen bilimleri dersinde öğrencilerin ilgi ve merakları artırılmalı, bilgiye bilimsel yöntemlerle kendilerinin ulaşmaları beklenmektedir. Edindikleri bilgi ve bulguları başkalarıyla paylaşabilen, karşılaşılan sorunların sadece bilimsel yöntemlerle çözüleceğini bilmeleri beklenmektedir. Bu vizyona uygun olarak yetişen öğrencilerin kendilerine, ailelerine ve topluma katkılar yapan, objektif düşünen, doğru kararlar veren, sorumluluk alan, yaratıcılığı güçlü, saplantı ve dogmalardan uzak, ulusal ve evrensel değerlerle donanmış, Cumhuriyet ve Atatürk ilke ve devrimlerine bağlı aydın bireyler olarak yetişeceklerinden bahsedilmektedir. İlköğretim kurumlarının öğretim programları ve ders kitaplarında yer alması gereken "Atatürkçülükle ilgili konular" programın dördüncü, beşinci ve sekizinci sınıfların ilk ünitelerinde işleneceği ifade edilmiştir (MEB, 2000).

Program incelendiğinde bir eğitim programında olması gereken hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme ögelerinin bulunduğu söylenebilir. Hedefler kazanım olarak isimlendirilmiş ve konu işlendikten sonra öğrencinin kazanması beklenen bilgi, beceri, tutum ve davranış olarak tanımlanmıştır. İçerikte konu başlıkları, çocukların meraklarını uyandıracak şekilde belirlenmiş ve öğrenme öğretme süreci dersin nasıl işleneceğinin açıklandığı bölüm olarak tanımlanmıştır. Değerlendirme

ise öğrencilerin hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve davranışları ne kadar kazandığını belirlemek için yapılan etkinlikler olarak tanımlanmıştır. Değerlendirme durumlarında kullanılabilecek Öğrenci Gözlem Formu, Kendini Değerlendirme Formu ve Küme (Grup) Değerlendirme Formu olarak üç form sunulmuştur (MEB, 2000).

Öğretmenlerden 'öğrencilerin kazanımları elde etmeleri için dersi nasıl işlemeliyim' sorusuna cevap vermeleri beklenmektedir. Öğretmenlere yardımcı olması açısından bazı konularda öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin örneklere yer verilmiştir. Öğretmenden, bunları da dikkate alarak iyi bir plan hazırlaması ve öğrencilerin keşfederek öğrenmelerini sağlaması beklenmektedir (MEB, 2000).

Öğrenci davranışlarına yönelik olarak yazılan Fen Bilgisi dersi öğretim programının genel amaçları; bilimsel yöntemleri anlamak, yapıcı, yaratıcı, bilimsel ve eleştirel düşünmenin önemini anlamak, öğrendiklerini günlük yaşamına uygulamak, gözlem, araştırma, inceleme ve deney yapma becerileri kazanmak, bilgi toplayabilme ve analiz yapabilme becerisi kazanmak, gözlem ve verilere dayalı bilimsel gelişmeleri takip etmek, ortak çalışmalar yürütmek ve bilgi paylaşmayı öğrenmek, çevre farkındalığı ve doğal kaynakları koruma duygusu kazanmak, sağlıklı yaşam için gerekli bilgi ve becerileri kazanmak, doğa olaylarını, doğadaki canlılığı ve çeşitlilik ile bunların arasındaki ilişkileri anlamak olarak belirlenmiştir (MEB, 2000).

Programda her ünitenin; ünitenin amacı, öğrenci kazanımları ve konular olmak üzere üç ana bölümden oluştuğu söylenebilir. Bazı ünitelerde ise öğrenme ve öğretme etkinlikleri ile değerlendirme etkinlikleri yer almaktadır. Öğrenme ve öğretme etkinlikleri bölümünde ünite konularının, kazanımlarının nasıl ve hangi yollarla kazandırılabileceği örnek etkinliklerle anlatılmış ve değerlendirme etkinliğinde örnek sorularla değerlendirmeler yapılmıştır (MEB, 2000). Fen Bilgisi dersi ders saatleri ve üniteleri Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13

2000 Programı Fen Bilgisi Dersi

Sınıflar	Ders Saati	Fen Bilgisi Dersi Üniteleri
1. Sınıf	-	-
2. Sınıf	-	-
3. Sınıf	-	-
4. Sınıf	3 Saat	Çevremizi Tanıyalım, Maddenin Doğası, Canlılar Çeşitlidir, Gezegenimiz
5. Sınıf	3 Saat	Canlılar ve Doğayla Etkileşimleri, Ses ve Işık, Isı ve Isının Maddedeki Yolculuğu, Hareket ve Kuvvet

Tablo 13'e göre Fen Bilgisi dersi dördüncü ve beşinci sınıfta haftalık 3 ders saati olarak planlanmış ve her iki sınıf seviyesinde de dört ayrı ünite belirlenmiştir. Fen Bilgisi örnek ünite ve konuları Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14

2000 Programı Dördüncü Sınıf Fen Bilgisi Dersi Örnek Ünite ve Konuları

Ünite Adı	Konular
Çevremizi Tanıyalım	**Atatürkçülükle ilgili konular** 1-Akılcılık ve bilime verilen önem 2-Bilimin insan yaşamındaki yeri ve önemi 3-"Hayatta en Hakiki Mürşit İlimdir." özdeyişi **A-İçinde Yaşadığımız Doğa** 1-Cansız doğada neler var a-Havasız yaşanmaz b-Hava olayları canlıları etkiler c-Su yaşamdır ç-Doğa ve toprak 2-Hava, su, kara ortamları ve barındırdıkları canlılar **B-Doğada Yaşayan Canlılar** 1-Canlı varlıkları, gördüğümüz cansızlardan ayıran özellikler 2-Tanıdığımız canlılarda hangi ortak özellikler var? 3-Tüm canlılık özelliklerinin gerçekleştiği yapı birimi hücreyi tanıyalım

Tablo 14 incelendiğinde öğretim programları ve ders kitaplarında yer alması gereken Atatürkçülükle ilgili konuların dördüncü sınıfın ilk ünitesinde yer aldığı görülmektedir. Konu başlıklarının ünitenin içeriği ile ilgili ipuçları sağladığı söylenebilir. 2000 fen bilgisi öğretim programı örnek kazanımlar Tablo 15'de sunulmuştur.

Tablo 15

2000 Programı Dördüncü Sınıf Fen Bilgisi Dersi Örnek Kazanım Listesi

Ünite Adı	Kazanımlar
Çevremizi Tanıyalım	Bu üniteyi başarı ile tamamlayan her öğrenci; 1-Canlı ve cansız doğayı inceleyerek doğanın nelerden oluştuğuna örnekler verir. 2-Havanın varlığına günlük yaşamdan örnekler verir. (26 tane kazanım mevcut. Örnek olması için 2 tane yazılmıştır.)

Tablo 15 incelendiğinde kazanımların öğrencinin edineceği bilgi, beceri, görüş, tutum ve davranışları ifade ettiği söylenebilir. Programın açıklamalarında ifade edilen kazanım özelliklerinin var olduğu görülmektedir. 2000 fen bilgisi öğretim programındaki ünite ve kazanım sayısı 4. ve 5. sınıflara göre Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

2000 Programı Fen Bilgisi Ünite Kazanım Sayısı

Sınıflar	Üniteler	Kazanım Sayısı
4. Sınıf	Çevremizi Tanıyalım	26
	Maddenin Doğası	39
	Canlılar Çeşitlidir	15
	Gezegenimiz	17
5. Sınıf	Canlılar ve Doğayla Etkileşimleri	27
	Ses ve Işık	42
	Isı ve Isının Maddedeki Yolculuğu	19
	Hareket ve Kuvvet	18

Tablo 16 incelendiğinde dördüncü sınıf seviyesinde 96, beşinci sınıf seviyesinde 106 kazanım olduğu görülmektedir. Kazanım sayılarının ünite ve konuların içerik ve kapsamı dâhilinde değişiklik gösterdiği söylenebilir.

2005 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı

2004'te taslak olarak hazırlanan ve denenen dersin, gündelik hayat ve teknolojiye daha fazla ağırlık verilerek hazırlanmasından ötürü adının Fen ve Teknoloji olarak değiştirildiği ve dersin haftada 4 saat olarak okutulmasının öngörüldüğü belirtilmektedir. Fen ve teknoloji dersi öğretim programı iki ana bölümden oluşmuştur. İlk bölümde programın vizyonu, teknoloji boyutu, öğrenme, öğretme ve değerlendirmenin temel felsefesi ve bunların öğretim programına yansımasındaki temel ilkelere yer verilmiştir. İkinci bölümün ise dördüncü ve beşinci sınıf ünite dağılımları, kazanımlar, öğrenme-öğretme ve değerlendirme etkinlikleri, öneriler ve açıklamalardan oluştuğu görülmektedir (MEB, 2005).

Programın vizyonu; bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olması şeklinde tanımlanmaktadır. Fen ve teknoloji okuryazarlığı, öğrencilerin eleştirel düşünme, araştırma, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmeleri, sürekli öğrenen bireyler olmaları, çevre ve dünyayı sürekli araştırmaları ve merak duygusunu devam ettirmeleri için gerekli olan bilgi, beceri, tutum, değer ve anlayışın birleşimi olarak tanımlanmaktadır. Fen ve teknoloji okuryazarlığı 7 boyutlu olarak belirtilmektedir. Bunlar; fen bilimleri ve teknolojinin doğası, anahtar fen kavramları, bilimsel süreç becerileri(BSB), fen-teknoloji-toplum-çevre(FTTÇ), bilimsel ve teknik psikomotor beceriler, bilimin özünü oluşturan değerler ve Fen'e ilişkin tutum ve değerler olarak görülmektedir (MEB, 2005).

Fen ve teknoloji dersi öğretim programının genel amaçları; öğrencilerin fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki ilişkiyi anlamalarını sağlamak, doğal dünyayı anlamalarını ve öğrenmelerini sağlamak, merak duygularını geliştirmek ve yeni bilgileri yapılandırma becerileri kazandırmak, fen ve teknoloji ile ilgili meslekler hakkında bilgilerinin olmasını sağlamak ve ilgilerini yönlendirmek, öğrenmeyi öğrenmelerini sağlamak, bilimsel süreç becerilerini kazanmalarını sağlamak, sorumluluk duygusunun gelişimini ve bilinçli karar verme becerisini kazandırmak, yeni karşılaştığı sorunlardan yeni bilgiler edinmelerini ve fen ve teknolojiyi kullanarak sorunları çözmelerini sağlamak, bilmeye ve anlamaya istekli olma, sorgulama ve mantığa değer verme, eylemlerinin sonuçlarını düşünme gibi bilimsel değerlere sahip olmalarını sağlamak, bilgi, anlayış ve becerilerini kullanarak ekonomik verimliliklerini artırmalarını sağlamak olarak belirtilmiştir (MEB, 2005).

Programda yedi öğrenme alanı belirlenmiştir ve bu öğrenme alanları Canlılar ve Hayat, Madde ve Değişim, Fiziksel Olaylar ve Dünya ve Evren ünite ve konuları üzerine yapılandırılmıştır. Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre İlişkileri(FTTÇ), Bilimsel Süreç Becerileri(BSB) ve Tutum ve Değerler öğrenme alanları için herhangi bir ünite verilmediği ancak bunlarla ilgili kazanımların belirlendiği ve bu kazanımların tüm konuların kazanımlarının arasına yerleştirildiği görülmektedir. Öğrenme alanları altında verilen ünitelerin belirli bir sıra ile verildiği ve bu sıraya dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ancak önerilen konu listelerinde verilen konuların öğretmene yol göstermesi için verildiği ve sıralamanın ve konu isimlerinin değişebileceği ifade edilmiştir (MEB, 2005).

Her ünite verilirken genel bakış, ünitenin amacı, ünitenin odağı, önerilen konu başlıkları, ünitenin kavram haritası, ünite kazanımları ve etkinlikler, önerilen öğretim ve değerlendirme etkinlikleri şeklinde bölümlere ayrıldığı görülmektedir. Ünitenin amacı bölümünde ünitede kazandırılmak istenenlerin genel olarak anlatıldığı ve ünitenin odağı bölümünde hangi bilimsel süreçlere ve konulara odaklanılacağından bahsedildiği görülmektedir. Önerilen konu başlıkları bölümünde öğretmenlere yol göstermesi için seçilen konulara ve ünite kazanımlarına, etkinlikler bölümünde ise tablo halinde her ünite ve konunun kazanımları ile ilgili örnek etkinliklere yer verilmiştir. Ünitenin kavram haritası bölümünde ünite boyunca kullanılacak kavramların birbirleriyle olan ilişkileri gösterilmiştir (MEB, 2005). Dördüncü sınıf ve beşinci sınıf üniteleri, kazanım sayısı ve ders saatleri Tablo 17'desunulmuştur.

Tablo 17

2005 Programı 4. Sınıf Üniteleri, Kazanım Sayısı ve Ders Saatleri

Öğrenme Alanı	Üniteler	Kazanım Sayısı	Süre/Ders Saati	Ders Saati (%)
Canlılar ve Hayat	1. Vücudumuz bilmecesini çözelim	23	24	16,6
	6. Canlılar dünyasını gezelim, tanıyalım	16	20	13,8
	Toplam	39	44	30,6
Madde ve Değişim	2. Maddeyi tanıyalım	46	36	25
	Toplam	46	36	25
Fiziksel Olaylar	3. Kuvvet ve hareket	13	12	8,3
	4. Işık ve ses	43	20	13,8
	7. Yaşamımızdaki elektrik	20	16	11
	Toplam	76	48	33,3
Dünya ve Evren	5. Gezegenimiz dünya	17	16	11,1
	Toplam	17	16	11,1
	Genel Toplam	178	144	100

Tablo 17 incelendiğinde dünya ve evren öğrenme alanı hariç diğer alanların ders saatleri yüzdeleri birbirine yakın olarak planlanmıştır. Kazanım sayılarına bakıldığında canlılar ve hayat öğrenme alanında 39, madde ve değişim öğrenme alanında 46, fiziksel olaylar öğrenme alanında 76, dünya ve evren öğrenme alanında 17 kazanım yazıldığı görülmektedir. Beşinci sınıf üniteleri, kazanım sayısı ve ders saatleri Tablo 18' de sunulmuştur.

Tablo 18

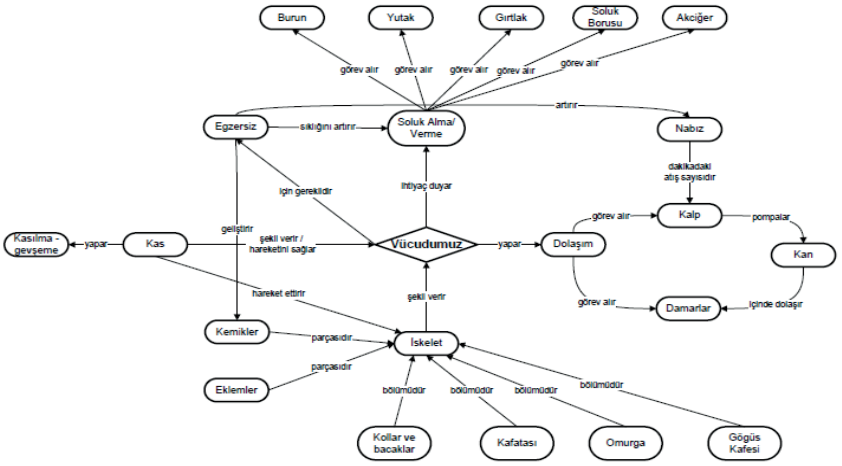
2005 Programı 5. Sınıf Ünite, Kazanım Sayısı ve Ders Saatleri

Öğrenme Alanı	Üniteler	Kazanım Sayısı	Süre/Ders Saati	Ders Saati (%)
Canlılar ve Hayat	1. Vücudumuz bilmecesini çözelim	22	20	13,83
	6. Canlılar dünyasını gezelim, tanıyalım	33	30	20,83
	Toplam	55	50	34,72
Madde ve Değişim	2. Madde değişimi ve tanınması	46	36	25
	Toplam	46	36	25
Fiziksel Olaylar	3. Kuvvet ve hareket	21	14	9,72
	4. Yaşamımızdaki elektrik	16	12	8,33
	7. Işık ve ses	39	20	13,83
	Toplam	76	46	31,94
Dünya ve Evren	5. Dünya, güneş ve ay	19	12	8,33
	Toplam	19	12	8,33
	Genel Toplam	196	144	100

Tablo 18 incelendiğinde dünya ve evren öğrenme alanı hariç diğer alanların ders saatleri yüzdeleri birbirine yakın olarak planlanmıştır. Kazanım sayılarına bakıldığında canlılar ve hayat öğrenme alanında 55, madde ve değişim öğrenme alanında 46, fiziksel olaylar öğrenme alanında 76, dünya ve evren öğrenme alanında 19 kazanım yazıldığı görülmektedir. Örnek kavram haritası Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1

2005 Programı Örnek Kavram Haritası



Şekil 1 incelendiğinde vücudumuz ana başlığı çevresinde bir kavram haritası verildiği görülmektedir. Vücut organları ve görevleri ile ilgili kavramlar arasındaki ilişkiler yazılmış, düzenlenmiş ve kavram haritası şeklinde gösterilmiştir.Önerilen konu listesi örneği Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

2005 Programı Önerilen Konu Listesi Örneği

Öğrenme Alanı ve Ünite	Konuları
Canlılar ve Hayat **1.Ünite** **Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim**	• Destek ve Hareket İskeletin Yapısı ve Görevi Kasların Yapısı ve Görevi Harekette İskelet ve Kas İlişkisi İskelet ve Kas Sağlığı • Soluk Alıp Verme • Kanın Vücutta Dolaşımı • Egzersiz Yapalım Egzersiz Nabız İlişkisi Egzersiz Soluk Alıp Verme İlişkisi

Tablo 19 incelendiğinde canlılar ve hayat öğrenme alanına dahil 1. ünite olan "Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim" ünitesi altında verilen konular görülmektedir. 2005 programı örnek kazanımları Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

2005 Programı Örnek Kazanımlar

Öğrenme Alanı ve Ünite	Canlılar ve Hayat 1.Ünite Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim
Kazanımlar	**1. İskelet, kas, hareket ilişkisi ile ilgili olarak öğrenciler:** 1.1. Vücudumuzda sert bir yapıya sahip kemiklerden oluşan bir iskeletin olduğunu belirtir. 1.2. İskeletin temel kısımlarını model ve/veya şema üzerinde gösterir. 1.3. Vücudumuzdaki kemikleri şekillerine göre gruplandırır ve bunlara örnekler verir(BSB-1,2,3,4,5,6). 1.4.Gözlemleri sonucunda kemikleri birbirine bağlayan eklemleri fark eder(BSB-1). 1.5. İskeletin ve kasların vücuda birlikte şekil verdiğini model oluşturarak gösterir(BSB-21). 1.6. Gözlemleri sonucunda, hareketi sağlayan kasların iskelete bağlı olduğunu belirtir. 1.7. Kasların lifli yapısı sayesinde kasılıp gevşediğini ve kemikleri hareket ettirdiğini açıklar. 1.8. Egzersiz ile kas ve kemik gelişimi arasında ilişki kurar. 1.9. İskelet ve kas sağlığını olumlu ve olumsuz etkileyecek davranışlara örnekler verir.
Etkinlik Örnekleri	**Kavram Haritası Oluşturalım** Öğretmen giriş etkinliği olarak öğrencilerden iskelet-kas ve hareket ile ilgili akıllarına gelen kelimeleri söylemelerini ister. Söylenen kelimeler tahtaya yazılır. Öğretmen öğrencileri gruplara ayırır ve öğrencilerden bu kelimeleri kullanarak bir kavram haritası oluşturmalarını ister. Grupların bu çalışmasından sonra kavram haritası etkinliği tahtada, tüm sınıfın katılabileceği biçimde beraber düzenlenir. Öğretmen kavram haritası yapımı sırasında belirlediği kavram yanılgılarını ve/veya bilgi eksikliklerini konu öğretimi sırasında dikkate alır. Tüm öğrencilerin hazırladığı bu kavram haritası, konu anlatımı sonrasında tekrar ele alınarak konu anlatımı öncesi ve sonrası kavramsal gelişim ve değişimin gözlenmesi sağlanır (1.1;1.9). Öğrenciler iskelet modeli, şema ve/veya diğer görsel (röntgen filmi gibi) materyaller üzerinde iskeletin temel kısımlarını, kemik çeşitlerini ve eklemleri gösterir (1.2;1.3;1.4),(BSB-1,2,3,4,5,6). **Kemik ve Eklemleri İnceleyelim** Öğretmen, öğrencileri gruplara ayırır. Her grup çiğ tavuk kanadı veya bacağı getirir. Gruplar bu kanat veya bacaklarda kemikleri birbirine bağlayan eklemleri inceler. İnceleme sonuçlarını kendi vücudundaki eklemlerle ilişkilendirir (1.4;1.7),(BSB-1,2,23). **Vücudum Dik Duruyor** İskeletin vücudun dik durmasını ve hareketi sağladığını gözlemlemek amacıyla; her öğrenci bir beze bir çocuk şekli çizer ve bezi keser. Kesilen şekli elinde tutarak dik durup durmadığını gözlemler. İnce bir teli kestiği beze geçirerek tekrar bezi tutar. Şeklin neden dik durduğu tartışmaya açılır. Öğrenci teli öne ve yanlara bükerek şeklin hareket etmesini sağlar (1.1; 1.5),(BSB-15,21,22,23). **Vücuduma Şekil Veren Ne?** Kas ve iskeletin birlikte vücuda şekil verdiğini gözlemlemek için; öğrenciler öğretmen rehberliğinde telden insan modeli (çöp adam) yapar ve üzerini oyun hamuru, kil veya hamur ile kaplayarak modele vücut şekli verir (1.5),(BSB-1,2, 21). **Güçlü Pazularım** Öğrenci, sağ elini yumruk yapıp sol eliyle sağ kolunun pazusunu tutar. Sağ kolunu yavaş yavaş büküp açar. Öğrenciler, öğretmen rehberliğinde pazuda hissedilen değişikliğin ne olduğunu tartışırlar(1.6),(BSB-1,2, 23). **Kasları İnceleyelim** Öğrenciler getirdikleri bir parça haşlanmış tavuk göğsündeki kas liflerini diseksiyon iğnesi (veya yorgan iğnesi, kürdan vb.) ile ayırır ve büyüteçle inceler (1.7),(BSB-1,2). **Yanlış mı? Doğru mu?** Öğretmen, öğrencilere günlük hayatlarında yaptığı hareketleri (yerdeki hafif bir eşyayı kaldırma, sırada oturma, okul çantasını taşıma vb.) uygulamalı olarak yaptırır. Öğrenciler hareketlerin doğru yapılıp yapılmadığını öğretmen rehberliğinde tartışırlar (1.9),(BSB-1,23).
Açıklamalar	**1.1**Kemik yapısı verilmez. **1.2** İskeletin temel kısımları; kafatası, omurga, göğüs kafesi, kollar ve bacaklar olarak verilir. **1.3** Kemik çeşitleri uzun, kısa ve yassı olarak verilecek; ayrıntıya girmeden belirgin örnekler seçilir. **1.4**Eklemlerin yapısı ve çeşitleri verilmez. **[!]** Etkinliklerden sonra temizliğe dikkat edilir. Beden eğitimi dersinde yapılan etkinliklerin kemik ve kas gelişimine olumlu katkısı belirtilir. Kariyer Bilinci Geliştirme: Yoğun kas gücü kullanımını gerektiren meslekler sporculuk, hamallık, inşaat işçiliği örnek verilir. **1.7** Kasın ayrıntılı yapısı (aktin, miyozin, tendon, kiriş vb. gibi) ve kas çeşitleri verilmez. **[!]1.7** Kasılma ile kasın kısaldığı, gevşemenin ise kasın normal (dinlenme)pozisyonu olduğu vurgulanır. **[!] 1.9** Kemik gelişiminde beslenmenin (süt ve süt ürünlerinin önemi vurgulanır.) Açık Uçlu Soru Kelime İlişkilendirme Bulmaca Kes-Yapıştır-İsimlendir-Keşfet Sağlık Kültürü (1.8 -14). Spor Kültürü ve Olimpik Eğitim (1.3,1.4,1.5,1.6,1.8-1,2,3,4,9).
Şekillerin Anlamı	**:**Sınıf-Okul İçi Etkinlik **:**Okul Dışı Etkinlik **:**Ders İçi İlişkilendirme **:**Diğer Derslerle İlişkilendirme **:**Ölçme ve Değerlendirme **???:** Kavram Yanılgısı **[!]:** Uyarı **:** Sınırlamalar Ara Disiplinlerle İlişkilendirme (Ayraç içindeki 1.rakam Fen ve Teknoloji kazanımını-2. Rakam ara disiplin kazanımını gösterir.)

Tablo 20 incelendiğinde "Canlılar ve Hayat" öğrenme alanına dâhil "Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim" ünitesinin kazanımları tabloda verilmiştir. Hangi kazanımların kazandırıldığının da gösterildiği etkinlik örnekleri ve bunlara ait açıklamaların yer aldığı tabloda metin içerisinde kullanılan şekillerin anlamlarının da açıklandığı görülmektedir.

Programda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı benimsenmiş olup düz anlatım, not tutma, doğrulama deneyleri yerine çocukların araştırma ve sorgulayan bireyler olarak yetişmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Öğrencinin programda bulunan kazanımları edinebilmeleri için yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun öğrenme stratejileri kullanılmasının önerildiği görülmektedir. Öğrenci merkezli anlayışların önerildiği programda öğrenciyi etkin kılmanın hedeflendiği belirtilmektedir. Öğretmenin; uygun ortamı oluşturması, öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve becerilerini göz önüne alması, çocukları bilgiyi kendilerinin yapılandırmasına imkân verecek şekilde yönlendirmesi, sınıf içi ve dışı öğrenme etkinlikleri sunması beklenmektedir. Öğrencilerde fen ve teknoloji okuryazarlığı geliştirmek için araştırma-sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerini içerecek etkinliklerin yapılması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2005).

Değerlendirmenin, öğretme ve öğrenmenin etkililiğini belirlemek, eğitimle ilgili veriler toplamak ve yorumlamak, eğitim ve öğretime yön vermek için kullanılan bir süreç olarak aktarıldığı görülmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlandığı belirtilen programda, daha çok alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yararlanılması gerektiği belirtilmektedir. Öğrenci gözlem formu, akran değerlendirme formu, proje çalışmalarını değerlendirme formu 1-2 ve deneyi değerlendirebilecek kontrol formu programda öğretmenlere sunulan değerlendirme formları olarak karşımıza çıkmaktadır (MEB, 2005).

2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı

2012-2013 eğitim öğretim yılı itibariyle 4+4+4 sistemine geçilerek 12 yıllık olan zorunlu eğitim uygulaması başlamıştır. İlk 4 yıllık bölüm ilkokul olarak geçmektedir. Bu sebeple 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında 3.ve 4. sınıfta yer almıştır.

Programın vizyonunun tüm bireyleri fen okuryazarı olarak yetiştirmek şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Fen okuryazarı olan bireylerin, fen bilimlerine karşı olumlu tutum, bilgi, beceri ve değere, fen bilimlerinin teknoloji-toplum ve çevre ile olan ilişkilerine yönelik anlayış ve psikomotor becerilerine sahip olduğu belirtilmektedir. Tüm bireylerin fen okuryazarı olarak yetiştirilmesini amaçlayan programda fen bilimlerinin temel amaçları; biyoloji, fizik, kimya, yer, gök ve çevre bilimleri, sağlık ve doğal afetler hakkında temel bilgiler kazandırmak, bilim, toplum ve teknolojinin

ilişkilerinin farkına vardırmak, birey, toplum ve çevre etkileşimini fark ettirmek, fen bilimleri ile ilgili kariyer bilinci oluşturmak, karşılaşılan sorunlarda bilimsel süreç becerileri ve bilimsel araştırma yaklaşımlarının benimsenmesi sağlamak, bilimsel bilginin oluşturulmasında izlenen yolları kavratmak, bilimin tüm dünya için ortak olduğunu fark ettirmek, merak, ilgi ve tutum geliştirmek, bilimsel düşünme alışkanlığı kazandırmak olarak açıklanmıştır (MEB, 2013).

Fen bilimleri dersi öğretim programında araştırma-sorgulama yaklaşımının temel alındığı ifade edilmiştir. Araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme, öğrencilerin bir bilim insanı gibi yaparak, yaşayarak ve düşünerek bilgiyi kendi zihninde oluşturduğu öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımı olarak vurgulanmıştır. Genel olarak öğrencinin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, öğrenme sürecine aktif olarak katılan, bilgiyi yapılandırmasına olanak tanıyan araştırma-sorgulama sürecinin sadece araştırma ve deney olarak değil argüman oluşturma ve açıklama süreci olarak da ele alındığı belirtilmiştir. Derslerin planlanması ve uygulanmasında öğrencinin aktif, öğretmenin ise rehber ve yönlendirici olacağı öğrenme ortamlarının (problem çözme, proje, iş birliğine dayalı öğrenme vb.) kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Programda ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin süreç içerisinde izlenmesi, yönlendirilmesi, öğrenme eksiklerinin giderilmesi, öğrencinin geri bildirimlerle sürekli desteklenmesi olarak ifade edilmiştir. Sonuçta elde edilecek olan sayısal verilerin anlamlı olabilmesi için çocuğun süreç içerisindeki performansının da önemine dikkat çekilmiştir. Geleneksel ölçme araçlarının tek başına yetmeyeceği kabul edilerek tamamlayıcı ölçme araç ve tekniklerinin kullanılması önerilmektedir (MEB, 2013).

Programda dört öğrenme alanı belirlenmiştir. Fen bilimleri programında yer alan "Bilgi" öğrenme alanının Canlılar ve Hayat, Madde ve Değişim, Fiziksel Olaylar ve Dünya ve Evren olmak üzere dört alt öğrenme alanı üzerine ünite ve konular yapılandırılmıştır. "Beceri", "Duyuş" ve "Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre İlişkileri" (FTTÇ) gibi öğrenme alanları farklı alt alanlardan oluşmaktadır. Kazanımların, bilimsel bilginin; beceri, duyuş ve günlük yaşamla olan ilişkileri dikkate alınarak yazıldığı belirtilmiştir. Sonuç olarak Fen Bilimleri konu alanları, sadece temel fen kavram ve ilkelerini değil, aynı zamanda bu ders kapsamında öğrencilere kazandırılması gereken beceri, duyuş ve FTTÇ ilişkilerini de içermektedir (MEB, 2013). Programın öğrenme alanları ve alt alanları Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21

2013 Programı Öğrenme Alanları

Bilgi	Beceri	Duyuş	Fen-Teknoloji-toplum-Çevre
a. Canlılar ve Hayat b. Madde ve Değişim c. Fiziksel Olaylar ç. Dünya ve Evren	a. Bilimsel Süreç Becerileri b. Yaşam Becerileri - Analitik düşünme - Karar verme - Yaratıcı düşünme - Girişimcilik - İletişim - Takım çalışması	a. Tutum b. Motivasyon c. Değerler ç. Sorumluluk	a. Sosyo-Bilimsel Konular b. Bilimin Doğası c. Bilim ve Teknoloji ilişkisi ç. Bilimin Toplumsal Katkısı d. Sürdürülebilir Kalkınma Bilinci e. Fen ve Kariyer Bilinci

Programın uygulanmasında üçüncü ve dördüncü sınıflarda yapılandırılmış araştırma-sorgulama yaklaşımının esas alındığı belirtilmektedir. Bu süreçte yapılacak olan etkinliklerde, kolay ulaşılabilir, maliyeti düşük, kullanımı kolay ve güvenli araç, gereç ve materyallerin kullanılması önerilmiştir. Programda her sınıf seviyesi için yıl sonunda öğrencilerin sahip olması beklenen bilgi, beceri ve diğer yetkinlikler ifade edilmiştir. Her sınıf seviyesinde konu dağılımları, kazanım sayısı ve önerilen ders saati süreleri verilmiştir. Önerilen süreler, fiziki olanaklar, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri vb. faktörlerin göz önüne alınması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2013). 3. sınıf ve 4. sınıf ünite dağılımları, kazanım sayısı, önerilen ders saati sayıları Tablo 22' de sunulmuştur.

Tablo 22

2013 Programı Ünite Dağılımı, Kazanım Sayısı ve Önerilen Ders Saatleri

Sınıf	Konu Alanı	Sıra	Ünite Başlıkları	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Ders Saati%
3	Canlılar ve Hayat	1	Beş Duyumuz	3	6	5,6
	Fiziksel Olaylar	2	Kuvveti Tanıyalım	4	15	13,9
	Madde ve Değişim	3	Maddeyi Tanıyalım	4	15	13,9
	Fiziksel Olaylar	4	Çevremizdeki Işık ve Sesler	8	21	19,4
	Canlılar ve Hayat	5	Canlılar Dünyasına Yolculuk	6	21	19,4
	Fiziksel Olaylar	6	Yaşamımızdaki Elektrikli Araçlar	4	21	19,4
	Dünya ve Evren	7	Gezegenimizi Tanıyalım	3	9	8,4
			Toplam	**32**	**108**	**100**
4	Canlılar ve Hayat	1	Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim	8	21	19,5
	Fiziksel Olaylar	2	Kuvvetin Etkileri	4	12	11,1
	Madde ve Değişim	3	Maddeyi Tanıyalım	11	27	25,0
	Fiziksel Olaylar	4	Geçmişten Günümüze Aydınlatma ve Ses Teknolojileri	12	21	19,5
	Canlılar ve Hayat	5	Mikroskobik Canlılar ve Çevremiz	7	9	8,3
	Fiziksel Olaylar	6	Basit Elektrik Devreleri	3	9	8,3
	Dünya ve Evren	7	Dünyamızın Hareketleri	1	9	8,3
			Toplam	**46**	**108**	**100**

Tablo 22 incelendiğinde her iki sınıf seviyesi için de yedi ünitenin belirlendiği görülmektedir. Öngörülen toplam sürenin 108 saat olarak planlandığı programa göre haftalık ders saati sayısı 3 saat olarak belirlenmiştir. Programda kazanımlar Şekil 2'de görüldüğü gibi bir sistemle yazılmıştır.

Şekil 2

2013 Programı Kazanım Numaralandırma Sistemi

Şekil 2'ye göre verilen örnek kazanım numaralandırmasında 3. sınıfın 5. ünitesinin 2. konusuna ait 1. kazanımın kodlandığı görülmektedir. Üçüncü sınıfta 32, dördüncü sınıfta ise 46 kazanım yazılan programda kazanımlar için örnek kazanımlar aşağıda Tablo 23'de sunulmuştur.

Tablo 23

2013 Programı Örnek Kazanımlar

Ünite / Konu Alan Adı	Açıklama	Kazanımlar
3.1 Beş Duyumuz / Canlılar ve Hayat	Bu ünitede öğrencilerin; duyu organlarını tanımaları ve birbirleri ile olan temel ilişkileri kavramaları, bu organların sağlığını korumak için yapılması gerekenlere yönelik bilgi ve beceriler kazanmaları amaçlanmaktadır.	**3.1.1. Duyu Organları ve Görevleri** Önerilen Süre: 6 ders saati Konu/Kavramlar: Göz, kulak, dil, burun, deri *3.1.1.1. Duyu organlarını tanır.* Duyu organlarının yapısal ayrıntısına girilmez. *3.1.1.2. Duyu organlarının temel görevlerini açıklar.* Duyu organları arasındaki ilişki açıklanır. *3.1.1.3. Duyu organlarının sağlığını korumak için yapılması gerekenleri kavrar.*

Tablo 23 incelendiğinde 3. sınıfın 1. ünitesi olan "Beş Duyumuz" un, birinci konusu olan "Duyu Organları ve Görevleri" konusunun kazanımları görülmektedir. Tüm sınıf seviyelerinde üniteler ve kazanımlar bu sistemle yazılmıştır.

Programda öğrenme süreci sonunda ortaya çıkan ürün kadar bu süreçte ortaya konulan performansın da önemli olduğu ve sayısal veriler elde edilen ölçme araçlarına ek olarak tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının da kullanılması önerilmektedir (MEB, 2013)

2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı

Önceki programlardan farklı olarak 2018 programında ilk olarak eğitim sisteminin değişen şartlara uygun olması için programlarda yapılan değişikliklerin nasıl yapıldığı, hangi amaçla yapıldığı ve hangi aşamalardan geçirildiğine dair genel bir bilgi verilmiştir. 2018 yılında tüm programları kapsayan bir güncellemenin yapıldığından bahsedilen bir girişten sonra Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının temel amaçlarıyla öğretim programına giriş yapılmıştır. Bütün bireylerin fen okuryazarı olarak yetişmesini amaçlayan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın temel amaçları; astronomi, biyoloji, fizik, kimya, yer ve çevre bilimleri ile fen ve mühendislik uygulamaları hakkında temel bilgiler kazandırmak, karşılaşılan sorunlarda bilimsel süreç becerileri ve bilimsel araştırma yaklaşımlarının benimsenmesini sağlamak, günlük yaşam sorunlarına ilişkin sorumluluk alınmasını sağlamak, fen bilimlerine yönelik kariyer bilinci oluşturmak, bilimsel bilginin oluşturulmasında izlenen yolları kavratmak, muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlığı ve karar verme becerilerini geliştirmek, evrensel ahlak değerleri, milli ve kültürel değerler ile bilimsel etik ilkelerinin benimsenmesini sağlamak olarak açıklanmıştır (MEB, 2018).

2018 öğretim programında alana özgü becerilerin; bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri, mühendislik ve tasarım becerileri olmak üzere üç beceri olarak yazıldığı görülmektedir. Bilimsel süreç becerilerinin bilim insanlarının gözlem yapma, ölçme, hipotez kurma, sınıflama vb. çalışmalarında kullandığı becerilerden oluştuğu belirtilmektedir. Yaşam becerileri analitik düşünme, karar verme, yaratıcı düşünme, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması gibi alt becerilerden meydana gelmektedir. Mühendislik ve tasarım becerileri ise, öğrencileri fen bilimlerini, mühendislik, matematik ve teknoloji ile bütünleştirip, problemlere disiplinler arası bakış açısıyla, buluş ve inovasyon(yenilik) yapabilme seviyesine ulaştırmak olarak belirtilmektedir (MEB, 2018).

Programda fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına önem verildiği görülmektedir. Bu kapsamda öğrencilerden ünite ile ele alınan konularla ilgili günlük yaşamdan bir ihtiyaç ya da problem tanımlamaları beklenmiştir. Problemin günlük

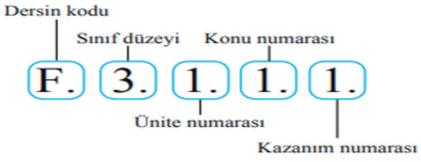
hayatta karşılaşılan ya da kullanılan bir araç gereç veya bir sistemin geliştirilmesine yönelik olması istenmektedir. Öğrencilerin problemin çözümünde alternatif çözüm yollarını karşılaştırarak, zaman, maliyet ve malzeme kıstaslarını da göz önüne alarak en uygun olanı seçmeleri, ortaya çıkan ürünleri denemeleri ve elde ettikleri sonuçları, nitel ve nicel verileri, gözlemleri kaydetmeleri grafik okuma ve oluşturma gibi beceriler kazanmaları beklenmiştir. Girişimcilik uygulamalarında ise ortaya çıkan ürünü pazarlamaları için stratejiler geliştirmeleri ve tanıtım ve pazarlama araçlarını kullanmaları vurgulanmıştır (MEB, 2018).

Programda disiplinler arası bir bakış açısıyla araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının esas alındığı belirtilmektedir. Bu yaklaşımla birlikte öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olması, öğrenme sürecine aktif katılması, araştırma-sorgulama ve bilginin transferine dayalı öğrenme stratejisinin esas alındığı vurgulanmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenden; teşvik edici, yönlendirici rollerini üstlenmesi beklenmekteyken öğrenciden; bilginin kaynağını araştıran, sorgulayan, açıklayan, tartışan ve ürüne dönüştüren birey rolünü üstlenmesi istenmektedir. Derslerin öğrenciyi temel alan öğrenme ortamlarında (problem, proje, argümantasyon, iş birliğine dayalı öğrenme vb.) yürütülmesi ve öğrenme sürecinin; keşfetme, sorgulama, argüman oluşturma ve ürün tasarlamayı kapsayacak şekilde planlanması beklenmiştir (MEB, 2018).

Öğretim programının yapısı incelendiğinde konu alanları ve bunların altında üniteler bulunmaktadır. Üniteler konulara ayrılmış ve her konunun kazanımları yazılmıştır. Kazanımlar yazılırken bir numaralandırma sistemi kullanılmıştır. Kazanımların öğrenci davranışlarına yönelik yazıldığı görülmektedir. Kazanım numaralandırma sistemi Şekil 3'de, üçüncü ve dördüncü sınıf konu alanı, ünite, kazanım sayısı ve öngörülen ders saati sayıları Tablo 24'te sunulmuştur.

Şekil 3

2018 Programı Kazanım Numaralandırma Sistemi



Şekil 3'de görüldüğü üzere numaralandırma sisteminde en başta yazılan harf ile dersin adı kodlanmıştır. Devamında ise 3. sınıf 1. ünite 1. konu 1. kazanım olarak kodlama yapıldığı görülmektedir.

Tablo 24

2018 Programı Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Konu Alanı, Üniteler, Kazanım Sayısı ve Ders Saatleri

Sınıf	Ünite Adı	Sıra	Konu Alanı Adı	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Ders Saati%
3	Gezegenimizi Tanıyalım	1	Dünya ve Evren	5	99	8,3
	Beş Duyumuz	2	Canlılar ve Yaşam	3	6	5,6
	Kuvveti Tanıyalım	3	Fiziksel Olaylar	4	15	13,9
	Maddeyi Tanıyalım	4	Madde ve Doğası	4	17	15,7
	Çevremizdeki Işık ve Sesler	5	Fiziksel Olaylar	8	21	19,4
	Canlılar Dünyasına Yolculuk	6	Canlılar ve Yaşam	8	18	16,7
	Elektrikli Araçlar	7	Fiziksel Olaylar	4	22	20,4
			Toplam	**36**	**108**	**100**
4*	* Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları bölümündeki yönergelere göre öğrencilerden yıl içerisinde uygulamalar yapması beklenir.					
	Yer Kabuğu ve Dünya'mızın Hareketleri	1	Dünya ve Evren	5	15	13,9
	Besinlerimiz	2	Canlılar ve Yaşam	6	18	16,7
	Kuvvetin Etkileri	3	Fiziksel Olaylar	5	12	11,1
	Maddenin Özellikleri	4	Madde ve Doğası	10	21	19,4
	Aydınlatma ve Ses Teknolojileri	5	Fiziksel Olaylar	12	21	19,4
	İnsan ve Çevre	6	Canlılar ve Yaşam	2	6	5,6
	Basit Elektrik Devreleri	7	Fiziksel Olaylar	3	6	5,6
	Fen, Mühendislik ve Girişimcilik uygulamaları: Yıl Sonu Bilim Şenliği (Öğrencilerin yıl içerisinde ortaya çıkardıkları ürünü etkili bir şekilde sunmaları beklenir.)				9	8,3
			Toplam	**46**	**108**	**100**

Tablo 24 incelendiğinde konu alanlarının "Dünya ve Evren, Canlılar ve Yaşam, Fiziksel Olaylar, Madde ve Doğası" olarak belirlendiği görülmektedir. Her ünite bir konu alanıyla ilişkilendirilmiş ve her ünitenin kazanım sayıları belirlenmiştir. Önerilen toplam ders saati süreleri göz önüne alındığında haftalık ders saatlerinin her iki sınıf seviyesinde de 3 saat olarak belirlendiği görülmektedir. Dördüncü sınıf seviyesindeki öğrencilerden, yıl içerisinde fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları yapmaları ve ortaya çıkan ürünleri Yıl Sonu Bilim Şenliğinde etkili bir şekilde sunmaları beklenmektedir. Fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları ile ilgili herhangi bir kazanım verilmemiş, programda verilen öneriler doğrultusunda bu uygulamaların yapılması istenmiştir.

Şekil 3' de verilen numaralandırma sistemine uygun olarak yazılan kazanımlar örnek olarak Tablo 25'de sunulmuştur.

Tablo 25

2018 Programı Örnek Kazanımlar

Ünite Adı / Konu Alan Adı	Açıklama	Kazanımlar
F.3.1. Gezegenimizi Tanıyalım/ Dünya ve Evren	Bu ünitede öğrencilerin; üzerinde yaşadığı Dünya'nın şeklinin küreye benzediğinin farkına varmaları ve Dünya'nın şekli ile ilgili öne sürülen fikirler hakkında bilgi sahibi olmaları; Dünya'nın kara, hava ve su katmanlarından meydana geldiğini açıklamaları; bir model geliştirerek Dünya'nın şeklini ve katmanlarını zihinlerinde karşılaştırarak canlandırmaları amaçlanmaktadır.	**F.3.1.1. Dünya'nın Şekli** Önerilen Süre: 3 ders saati Konu / Kavramlar: Küre *F.3.1.1.1. Dünya'nın şeklinin küreye benzediğinin farkına varır.* Dünya'nın şekli ile ilgili geçmişteki görüşler belirtilir. *F.3.1.1.2. Dünya'nın şekliyle ilgili model hazırlar.* Dünya'nın katmanlardan oluştuğuna değinilir. **F.3.1.2. Dünya'nın Yapısı** Önerilen Süre: 6 ders saati Konu / Kavramlar: Kara, Hava, Su Katmanları *F.3.1.2.1. Dünya'nın yüzeyinde karaların ve suların yer aldığını kavrar.* *F.3.1.2.2. Dünya'da etrafımızı saran bir hava katmanının bulunduğunu açıklar.* *F.3.1.2.3. Dünya yüzeyindeki kara ve suların kapladığı alanları model üzerinde karşılaştırır.*

Tablo 25 incelendiğinde 3. sınıfın 1. ünitesinin 1. ve 2. konusunun önerilen ders saatleri, kavramları ve kazanımları görülmektedir. Ünite başlangıcında konu kazanımlarına geçmeden önce ünite kazanımları belirtilmiştir. Daha sonra konu ve her konunun kazanımlarına yer verildiği görülmektedir (MEB, 2018).

Programda değerlendirmenin nasıl olacağı öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme başlığının altında açıklanmıştır. Buna göre, öğretim programlarından ölçme ve değerlendirmeye ait tüm unsurların beklenmemesi gerektiği, eğitimin birey, ortam, eğitim düzeyi, okul imkânları gibi faktörlerden etkilendiği, ölçme ve değerlendirmenin öğretmenin özgünlüğüne ve yaratıcılığına bağlı olduğu ifade edilmiştir. Bireysel farklılıkların önemine dikkat çeken programda tek tip ölçme aracının uygun olmayacağı vurgulanmış, azami çeşitlilik ve esneklik anlayışından hareket edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ölçme ve değerlendirmenin, öğrenci ve öğretmenin aktif katılımıyla olması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2018).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Son yıllarda hazırlanan öğretim programlarının temel amacı fen okuryazarı bireyler yetiştirmek olarak görülmektedir. Fen okuryazarı bireylerin temel bilimsel bilgileri anlaması, açıklaması ve teknolojik gelişmelere ayak uydurması beklenir. Biyoloji, fizik, kimya ve yer ve gök bilimleri ile ilgili temel bilgiler kazanmanın her fen okuryazarından beklenen bir amaç olduğu görülmektedir.

Fen bilimlerinin doğayla, vücudumuzla, yaşadıklarımızla yani kısaca tüm hayatımızla ilgili olduğunu tüm bireylere anlatmak ve açıklamak fen bilimleri dersinin öneminin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Günlük yaşamada kullanılan araç, gereç ve nesnelerin hepsinde biyoloji, fizik ya da kimyanın en az biri kullanılmaktadır. Örneğin elektrikli sobalar ya da klimalar gibi ısıtma veya soğutma araçları, ampul, fener, sokak lambası gibi aydınlatma araçları, cep telefonu, bilgisayar gibi iletişim ve haberleşme araçları fen bilimlerinin alanı ile ilgili olup yine fen bilimlerinin ne derece önemli olduğunu göstermektedir. Son programlarda fen bilimlerinin disiplinler arası bir anlayışa uyarlanarak mühendislik ve girişimcilik uygulamaları ile birlikte sonuçtan daha çok süreç odaklı bir dersin ortaya çıkarıldığı görülmektedir.

Fen bilimleri dersinin düz anlatım ve gösteri yöntemi ile yapılan deneylerden ziyade öğrenci merkezli, problem çözmeye, araştırma-sorgulamaya dayalı ve sonuçta bir ürün ortaya konulan öğretime doğru yol alan bir program olarak güncellenmiş olduğu tespit edilmiştir. Hazırlanan tüm programlarda öğretmenler yıllar içerisinde bilgiyi aktaran olmaktan, yol gösterici ve rehberlik edici bir role geçiş yapmıştır. Çalışmada incelenen 11 programın sınıf seviyesine göre ders saati incelemesi Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programları Ders Saatleri

Program Yılı ve Ders Adı	Sınıflar ve Ders Saatleri				
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
1924 Tabiat Tetkiki, Ziraat ve Hıfz-ı Sıhha	3	3	2	2	2
1926 Tabiat Dersi	-	-	-	2	2
1926 Eşya Dersi	-	-	-	-	2
1936 Tabiat Bilgisi	-	-	-	3	3
1948 Tabiat Bilgisi	-	-	-	2	2
1968 Fen ve Tabiat Bilgileri	-	-	-	4	4
1977 Fen Bilgisi	-	-	-	4	4
1992 Fen Bilgisi	-	-	-	4	4
2000 Fen Bilgisi	-	-	-	3	3
2005 Fen ve Teknoloji	-	-	-	4	4
2013 Fen Bilimleri	-	-	3	3	Sistem Değişikliği (4+4+4)
2018 Fen Bilimleri	-	-	3	3	

Tablo 26 incelendiğinde sadece 1924 yılında hazırlanan programda tüm sınıflarda günümüzde uygulanan fen bilimleri dersinin verildiği görülmektedir. Zaman içinde dersin adı değişmiş, dersin adı ile birlikte dersin verildiği sınıf seviyesi de değişime uğramıştır. 1926 programında iki farklı ders olarak planlanan fen bilimleri, tabiat dersi olarak dördüncü ve beşinci sınıfta, eşya dersi olarak ise sadece beşinci sınıfta haftada iki saat olarak verilmiştir. 1926 yılından 2013 yılına kadar dördüncü ve beşinci sınıflarda farklı tarihlerde haftada iki, üç ve dört saat olarak verilen ders 2013 yılında değişime uğrayan eğitim sistemi sonrasında üçüncü ve dördüncü sınıfta verilmeye başlanmış ve üç saat olarak planlanmıştır. Program ögeleri bakımından da incelenen 11 farklı programın program ögelerine göre durumları Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programları Program Ögeleri

Program Yılı ve Ders Adı	Program Ögeleri			
	Hedef	**İçerik**	**Öğrenme-Öğretme Süreçleri**	**Değerlendirme**
1924 Tabiat Tetkiki, Ziraat ve Hıfz-ı Sıhha	Yok	Konular	Yok	Yok
1926 Tabiat Dersi Eşya Dersi	Yok	Konular	Yok	Yok
1936 Tabiat Bilgisi	Yok	Ünite ve Konular	Öğretim Vasıtaları	Yok
1948 Tabiat Bilgisi	Yok	Ünite ve Konular	Öğretim Araçları	Yok
1968 Fen ve Tabiat Bilgileri	Yok	Ünite ve Konular	Program Metot ve Teknikler	Günlük, Ara ve Genel Değerlendirme
1977 Fen Bilgisi	Yok	Ünite ve Konular	Program Metot ve Teknikler	Günlük, Ara ve Genel Değerlendirme
1992 Fen Bilgisi	Amaç ve Davranışlar	Ünite ve Konular	Örnek İşleniş	Değerlendirme Örnek Sorular
2000 Fen Bilgisi	Kazanım	Ünite ve Konular	Örnek Etkinlik	Örnek Değerlendirme
2005 Fen ve Teknoloji	Kazanım	Öğrenme Alanları Ünite ve Konular	Etkinlik Örnekleri	Alternatif Ölçme Araçları
2013 Fen Bilimleri	Kazanım	Öğrenme Alanları Ünite ve Konular	Öğretmen Kılavuz Kitapları	Süreç İzleme Alternatif Ölçme Araçları
2018 Fen Bilimleri	Kazanım	Konu Alanları Ünite ve Konular	Araştırma-Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımı	Süreç İzleme Alternatif Ölçme Araçları

Tablo 27 incelendiğinde dersin adının zamanla değiştiği görülmektedir. 1924 yılında ilkokulun tüm sınıflarında verilen ders 1926 yılından 2013 yılına kadar dördüncü ve beşinci sınıflarda verilmiştir. 2013 yılından günümüze kadar ise değişen sistemle birlikte ders üçüncü ve dördüncü sınıflarda verilmektedir. 1992 yılına kadar programın hedef ögesi programda yer almamış, 1992 yılında amaç ve davranışlar olarak, 2000 ve sonrasındaki programlarda ise kazanım olarak yer bulmuştur. Programın içerik ögesi her programda yer almış, son yıllarda daha düzenli bir şekilde yazılmıştır. Öğrenme ve öğretme süreçleri 1936 yılına kadar programda yer almamış, daha sonraki yıllarda farklı şekillerde sunulmuştur. Değerlendirmeye 1968 programına kadar yer verilmediği, sonraki programlarda ise değerlendirmenin planlandığı görülmektedir.

Fen bilimleri programları incelendiğinde programın dört temel ögesinin (Hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme) tamamına 1992 programından itibaren yer verilmeye başlandığı, 1992 yılından önceki programlarda program ögelerinin en az bir tanesine yer verilmediği görülmektedir. 1992 programı bu açıdan bakıldığında kapsamlı bir öğretim programının yapıldığı ilk yıl olarak değerlendirilebilir. Ancak 1992 programında yer verilen değerlendirme ögesinin yeteri kadar ayrıntılı ve yol gösterici olmadığı, değerlendirmeye çok az yer verildiği görülmüştür.

Fen bilimleri programında ortaya çıkan ikinci bir yenilik ise 2012-2013 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan eğitim öğretim sistemi sonrasında ortaya çıkmıştır. 4+4+4 sistemi ile birlikte fen bilimleri dersi ilkokul seviyesinde sadece üçüncü ve dördüncü sınıflarda verilmeye başlanmış, öğrenme-öğretme süreçlerine ayrıntılı bir şekilde yer verilen öğretmen kılavuz kitapları hazırlanmıştır. 2018 programında ise öğretmen kılavuz kitaplarının kaldırıldığı, öğrenme-öğretme süreçlerinde sadece öğrenme yaklaşımından bahsedildiği ve programın bu ögesine yeteri kadar yer verilmediği görülmüştür.

Yapılan araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğretmen, araştırmacı ve programcılara yönelik olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Eski programlarda mevcut olan tarım uygulamalarının son yıllarda ortaya konulan programlarda olmadığı görülmektedir. Tarım uygulamalarının günümüz ve gelecekteki uygulanabilirliği sorgulanabilir ve bu konuda eski programlardan faydalanılabilir.

2. Okul öncesi eğitimden başlayan fen etkinlikleri ile fen öğretimi ilkokul 1. ve 2. sınıfta ayrı bir ders olarak verilmemekte ve öğrenci 3. sınıfa gelinceye

kadar kesintiye uğramaktadır. Fen bilgisi dersinin 1924 programında olduğu gibi ilkokulun tüm sınıflarında müstakil bir ders olarak verilmesine yönelik bir düzenleme yapılabilir.

3. Son yıllarda hazırlanan öğretim programlarında değerlendirme aşamasında alternatif ölçme araçlarına vurgu yapılmasına rağmen LGS sınavları ile öğrenciler programda öngörülen süreç odaklı ve alternatif yaklaşımlar içeren değerlendirmelerden uzak kalmaktadırlar. Bu sebeple uygulamadaki bu durumun programda önerilen değerlendirme yaklaşımına uygunluğu yeniden gözden geçirilmeli ve gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

4. Tabiat bilgisi dersi içeriğinde "Tatil dönemlerinde çocukların okul bahçesi, kümes vs. temizliği ve bakımı için okul ile olan ilişikleri kesilmeyecektir." kazanımı mevcuttur. Bu kazanım ile okulun belirli saatler içerisinde öğrencinin zorunlu olarak bulunması gereken bir yer olmaktan ziyade hayatın kendisi olduğu düşüncesi ortaya konulmuştur. Bu sebeple benzer kazanımların günümüz ve gelecekteki uygulanabilirliği sorgulanmalı ve yeni programlarda bu durum değerlendirilmelidir.

Kaynakça

Altınok, M. A., Tunç, T. ve Özcan, H. (2020). Fen öğretim programlarının fen–teknoloji– toplum ve çevre kazanımları bağlamında 1926'dan günümüze karşılaştırmalı incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(2), 230-257.

Avcı, F., Aslangiray, H. ve Özyalçın, B. (2021). 2018 fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının konu alanları ve sınıf düzeyi açısından yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 11*(2), 643-660.

Balıkçı, Ç., Tüysüz, C., İnel Ekici, D. ve Taşdere, A. (2021). 3. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline dayalı öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 523-544.

Başar, T. ve Demiral, Ü. (2020). 2013, 2017 ve 2018 fen bilimleri dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(1), 261-292.

Candaş, B., Kıryak, Z., Kılınç, A., Güven, O. ve Özmen, H. (2019). 2013 ve 2018 fen bilimleri öğretim programlarının genel eğilimler ve yaklaşımlar açısından karşılaştırılması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 1668-1697.

Cengiz, E. (2019). Fen bilgisi öğretmenlerinin 2018 yılında güncellenen fen bilimleri (5,6,7 ve 8) dersi öğretim programlarına ilişkin düşünceleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *4*(2), 125-141.

Demirbaş, M. (2008). 6. sınıf fen bilgisi ve fen ve teknoloji öğretim programlarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi: Öğretim öncesi görüşler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(2), 313-338.

Deveci, İ. (2018). Türkiye'de 2013 ve 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarının temel ögeler açısından karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 799-825.

Ekici, F. T., Eş, H., Sarıkaya, M. ve Ekici, E. (2010). Türkiye MEB ve Ontarıo (Kanada) eyaleti fen ve teknoloji dersi öğretim programlarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, *5*(2), 567-583.

Gözüm, A. İ. C. (2013). Türkiye ve İsveç fen öğretimi programlarının karşılaştırılması. *Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *6*(1), 17-52.

Gürdal, A. (1992). İlköğretim okullarında fen bilgisinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(8), 185-188.

Hançer, A. H., Şensoy, Ö. ve Yıldırım, H. İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(13), 80-88.

Karaer, G. (2016). İlköğretim fen bilimleri öğretim programlarının karşılaştırmalı incelenmesi: Türkiye ve Estonya örneği. *Estüdam Eğitim Dergisi*, *1*(1), 55-76.

Karaman, P. ve Karaman A. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri öğretim programına yönelik görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(1), 243-269.

Karatay, R., Timur, S. ve Timur, B. (2013). 2005 ve 2013 yılı fen dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(15), 233-264.

Milli Eğitim Bakanlığı (1924). *İlk mektepler müfredat programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı (1926). *İlk mektepler müfredat programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı (1936). *İlkokul programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı (1948). *İlkokul programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı (1968). *İlkokul programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı (1977). *Tebliğler dergisi*, *40*(1931), 23-31. Milli Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı (1992). *Fen bilgisi dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı (2000). *Tebliğler dergisi*, *63*(2518), 1000-1105. Milli Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji (4. ve 5. sınıf) dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf) öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar*. Milli Eğitim Bakanlığı.

Özcan, C. ve Kaptan, F. (2019). 2018 yılı fen bilimleri öğretim programının fen bilimleri için uyarlanmış Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(2), 78-90.

Yavuz Topaloğlu, M. ve Balkan Kıyıcı, F. (2015). Fen bilimleri programlarının karşılaştırılması: Türkiye ve Avustralya. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(2), 344-363.

Yıldırım. A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Yaz/2023 ● Sayı: 239, (1751-1786)

Türkiye'de Matematik Eğitiminde Eba (Eğitim Bilişim Ağı) Kullanımı ile İlgili Çalışmalar: Tematik Bir İnceleme

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Aleyna ALTAN[1], Elif BAHADIR[2]

1 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Bağcılar Füruzan Sadıkoğlu Ortaokulu, aley.altan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3260-7977.

2 Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Matematik Eğitimi Bölümü, elfbahadir@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1154-5853.

Gönderilme Tarihi: 28.07.2022 Kabul Tarihi: 05.12.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1150211

Atıf: "Altan, A., ve Bahadır, E. (2023). Türkiye'de matematik eğitiminde eba (eğitim bilişim ağı) kullanımı ile ilgili çalışmalar: tematik bir inceleme. *Millî Eğitim Dergisi, 52* (239), 1751-1786. DOI: 10.37669/milliegitim.1150211"

Öz

Bu araştırma Türkiye'de EBA platformu ile matematik eğitimine ilişkin araştırmaların tematik içerik analizi yöntemi ile incelenmesini hedeflemektedir. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi modeli kullanılmıştır. EBA platformunun kuruluş tarihi olan 2012'den 2021 yılına kadar Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, ULAKBİM TR Dizin, Dergipark ve Google Akademik veri tabanlarında yer alan erişime açık 12 lisansüstü tez ve tam metinlerine ulaşılan 32 makale araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Bu çalışmalar türüne, yayın yıllarına, çalışma gruplarına, veri toplama araçlarına, veri analiz yöntemlerine ve araştırmaların odaklandıkları konulara göre ayrıntılı olarak incelenmiş ve analiz edilmiştir. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde Türkiye'de matematik eğitimi ve EBA'ya ilişkin çalışmalar içerisinde 2019 ve 2021 yıllarına yoğunlaşıldığı ve çalışma gruplarından en çok matematik öğretmenlerinin tercih edildiği saptanmıştır. Matematik eğitiminde EBA destekli çalışmaların fazlaca yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Pandemi sürecinde uzaktan eğitim çalışmalarının önem kazanması, EBA platformunun öne çıkmasına ve yapılan çalışmaların artmasına neden olmuştur. Araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerin ayrıntılı olarak incelenmesiyle matematik eğitimi ve EBA kullanımı üzerine yapılan lisansüstü tez ve makalelerin karşılaştırmalı olarak ortaya koyacağı sonuçların yeni yapılacak çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *matematik eğitimi, EBA (Eğitim Bilişim Ağı) platformu, tematik analiz*

Studies About EIN (Education Information Network) in Mathematics Education in Turkey: A Thematic Rewiev

Abstract

This study aimed to investigate the studies related to the EIN platform and Mathematics education in Turkey through thematic content analysis. In accordance with this purpose, a document review model was used from qualitative research methods. The date of establishment of the EIN platform, from 2012 to 2021; 12 postgraduate theses available in the National Thesis Center of the Council of Higher Education, ULAKBIM TR Index, Journalpark and Google Academic databases, and 32 articles whose full texts were accessed were included in the scope of the research. This study has been examined and analyzed in detail according to its type, publication years, study structure, data collection tools, data analysis methods and the subjects that research focuses on. When the results are evaluated in general, it has been determined that among the studies on mathematics education and EIN in Turkey, the focus is on 2019 and 2021, and mathematics teachers are the most preferred study groups. It has been reached that EIN supported studies in mathematics education are carried out a lot. The importance of distance education studies during the pandemic process has caused the EIN platform to come to the fore and the studies to be increased. It is thought that the results of the comparative studies of postgraduate theses and articles on mathematics education and the use of EIN by examining the variables discussed within the scope of the research in detail will guide the new studies.

Keywords: *mathematics education, EIN platform, thematic analysis*

Giriş

Bilginin oluşturulmasını ve ulaşılmasını sağlayan bilgi ve iletişim teknolojileri alanındaki gelişmeler sayesinde sosyo-kültürel, siyasi ve ekonomik alanlardaki değişimler; toplumsal değişim sürecinin merkezinde yer almasından ötürü en çok eğitim sistemini etkilemiştir (Kesim, 2009). Bu nedenle, teknolojiyi üreten kalkınmış bir ülke olabilmek için tüm dünyada teknolojik gelişmelere hızlı bir şekilde uyum sağlayabilen, teknolojiyi üretebilen ve verimli şekilde kullanabilen bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir (Şad ve Arıbaş, 2010). Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, eğitim sistemindeki değişimi zorunlu hale getirmiş ve teknolojinin eğitimde kullanımı kaçınılmaz olmuştur. 2018 Millî Eğitim Bakanlığı Matematik Öğretim Programı yetkinlikler alanında belirtilen 'Dijital Yetkinlik' ve 'Bilim ve Teknolojide Temel Yetkinlik' kavramları, eğitime teknolojik bir nitelik kazandırıldığını göstermektedir. Eğitimde kullanılan araç ve gereçlerin değişen ve gelişen teknolojiye bağlı olarak bireylerin gereksinimlerini karşılaması öncelikli hedeflerden biri olmuştur (Güllüpınar ve diğerleri, 2013). Eğitime yapılan yatırımların bilim ve teknolojiye ağırlık verilerek

tasarlanması ile ancak eğitimin kalkınma ve büyümeye hizmet edebilmesi mümkündür (Taş ve Yenilmez, 2007).

2011 yılından bu yana faaliyet gösteren Türkiye'de dijital dönüşüme ve Eğitim Teknolojilerine yönelik Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH), okullarda fırsat eşitliğini sağlamak, sınıflarda teknoloji altyapısını iyileştirerek derslerde teknolojinin etkin ve faydalı bir şekilde kullanımını artırmak amacıyla hayata geçirilen bir projedir. FATİH projesinin yürütücüsü olan Millî Eğitim Bakanlığı eğitim sisteminin gelişen teknolojiye uyum sağlamasını hedeflemektedir (MEB, 2022a). Bu bağlamda projenin hedefleri düşünüldüğünde dijital okuryazarlık ve teknoloji okuryazarlığı gibi 21.yüzyıl becerileriyle ortak payda sağlandığı görülmektedir (Uluyol ve Eryılmaz, 2015).

EBA (Eğitim Bilişim Ağı)

EBA (Eğitim Bilişim Ağı) Platformu, Fatih Projesinin bir parçası olarak Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) tarafından çevrimiçi olarak yürütülen, öğretmen ve öğrencilerin kullanabileceği her sınıf seviyesine uygun içeriklerin yer aldığı sosyal bir eğitim platformudur (Aktay ve Keskin, 2016). EBA genel olarak çeşitli ve eğitici içerikler sunmayı, öğrenci ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamayı, öğrenilen bilgiyi yeniden yapılandırmayı, bilginin içerisinden yeni bilgiler ortaya çıkarmayı, farklı öğrenme stratejilerine yönelik içerikler sunarak öğrencilere destek olmayı ve en önemlisi teknolojiyi bir amaç olarak değil de bir araç olarak kullanmayı hedeflemektedir (MEB,2022b).

EBA platformu; haber, dergi, görsel, deney, belgesel, çizgi film, çalışma etkinlikleri, animasyonlu konu tekrarları, konu testleri gibi birçok materyali öğrencilerin hizmetine sunmaktadır. Öğretmenlere ise öğrencilere son teslim tarihi olacak şekilde test tanımlama ve bunun sonuçlarını takip etme, sonuçların yüzdeleri ile raporlama, kazanımlara uygun ders akışı sağlama, çalışma yaprakları, materyaller ekleme ve paylaşma gibi birçok olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte sınıf duvarı, okul duvarı, etkinlik, anket, tartışma, soru, oylama gibi sosyal medya fırsatı da öğrenci ve öğretmenlere sunulmaktadır (Kapıdere ve Çetinkaya, 2017). EBA platformunun eğitim öğretim süreçlerine katkıları düşünüldüğünde öğrenciler eğitim öğretim sürecinde aktif rol alabilmekte, bu sayede kendi yöntem ve stratejilerini geliştirip öğrenen bireyler olabilmektedirler. Öğretmenler açısından katkısı ele alındığında ise EBA platformunda yer alan içeriklerin dersleri zenginleştirdiği, harcanan zamandan kazanç sağladığı ve içerisinde yer alan uygulamalar sayesinde derste daha aktif hale geldikleri belirtilmiştir (Özen, 2019).

EBA platformu, Millî Eğitim Bakanlığının desteklediği ve dijital dönüşüm hareketi için büyük bütçeler ayırdığı bir uygulama olmakla birlikte kurulduğu 2012'den bu yana öğretmenler ve öğrenciler için öğrenim ve öğretim süreçlerinde e-içeriklere kaynak sağlayan, ders içi ve dışı etkinlikleri bünyesinde barındıran bir platform olarak hayatımızda yer edinmiştir. Önemli olarak nitelendirilen bu adımlar araştırmacıların ilgisini çekmiş ve araştırma konularına dahil edilmiştir. EBA platformu hakkında öğretmenlerin görüşlerinin yer aldığı çalışmalar (Çiftçi ve Aydın, 2020) EBA platformundan yararlanmaya ilişkin öğretmen görüşlerinin yer aldığı çalışmalar (Kurtdede- Fidan ve diğerleri, 2016), pandemi sürecinde EBA üzerinden yürütülen uzaktan eğitim faaliyetleriyle ilgili öğretmen görüşlerinin yer aldığı çalışmalar (Türker ve Dündar, 2020), EBA içerisinde karşılaşılan sorunlara ve çözüm önerilerine yer verilen çalışmalar (Aksoy, 2017), bir konu öğretilirken EBA içeriklerinin ve kaynaklarının kullanılarak öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin araştırıldığı çalışmalar (Açıkgöz, 2018; Ankay, 2019) gibi pek çok araştırma problemi konu edinilmiştir. Gezer ve Durdu (2020) da EBA ile ilgili olarak gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin sistematik analizlerini yaparak yeni yapılacak çalışmalarda araştırmacılara yol göstermiş ve hali hazırda gerçekleştirilen çalışmaların betimsel durumlarını ortaya koymuştur.

COVİD-19 salgını öncesi yapılan araştırmalar incelendiğinde; Alabay ve Taşdelen (2017) EBA kullanımı hakkında öğretmenlere verilen eğitimlerin yetersiz olduğunu ve platformda bulunan içeriklerin eğitim açısından ihtiyacı gidermek konusunda yeterli olmadığını belirtmiştir. Altın ve Kalelioğlu (2015) öğretmenlerin EBA platformunu faydalı bulduğunu fakat içerik olarak yetersiz ve etkili şekilde kullanmadıklarını, Güvendi (2014), öğretmenlerin EBA'da aktif olarak yer almadıklarını ve Tutar (2015) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin EBA platformu hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiştir. Erensayın ve Güler (2017)'in farklı branş öğretmenleri ile daha nitelikli materyallerin geliştirilmesi ve önerilmesi amacıyla EBA platformunda bulunan materyallerin değerlendirilerek incelendiği çalışmalarında materyallerin eğitsel olarak öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini sınaması, öğrencilere yönelik yeterli geribildirimin sağlanması ve hedef kazanımların öğretilmesinde öğrenci seviyesine uygun kriterdeki materyallerin gerekliliği vurgulanmıştır.

Tüm dünyayı etkisi altına alan COVİD-19 salgını sürecinde ise her ülkede olduğu gibi Türkiye'de de yüz yüze eğitime ara verilmiş ve öğrencilerin eğitimlerinden geri kalmaması için TRT EBA TV ve EBA platformu ile uzaktan eğitim yapılması kararlaştırılmıştır. EBA, bilgi teknolojileri aracılığıyla teknoloji ve eğitimi birleştirerek mekân ve zamandan bağımsız ihtiyaç duyulan her yerde herkes tarafından kullanılmaktadır (Cuya ve Kayış, 2018). Türkiye açısından düşünüldüğünde farklı bir uygulama olarak yansıyan uzaktan eğitim süreci için TRT aracılığıyla ilkokul, ortaokul ve

lise olmak üzere üç farklı eğitim düzeyinden yayın sağlanmış, EBA platformuyla da öğretmen ve öğrencilerin canlı olarak video konferans yoluyla katılabilecekleri dersler yapılmıştır. Pandemi sürecinde eğitimde yaşanılan aksaklığın giderilmesi amacıyla uzaktan eğitim uygulamaları vazgeçilmez bir öğrenme kaynağı haline gelmiştir (Can, 2020).

İnci- Kuzu (2020), velilere yönelik yaptığı çalışmasında EBA platformu üzerinden yapılan uzaktan eğitimlerin kısa zamanda iyi bir yapılanma ile sürecin verimli şekilde kontrol edildiğini saptamıştır. Canpolat ve Yıldırım (2021) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde EBA üzerinden canlı ders yapmanın kolay ve yararlı olduğunu, bu teknolojiyi benimsediklerini ve kullanma yeterliliklerinin geliştiğini, kesintisiz bir eğitim sağladığını düşünmektedir. Bunun yanı sıra, Arslan ve diğerleri (2021), velilerin uzaktan eğitim sürecinde EBA ve canlı ders uygulamalarını kullanacak dijital yeterliliğe yeterince sahip olmadıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı bazı aksaklık ve eksiklikler nedeniyle pek çok problem yaşadıkları yapılan çalışmalar sonucunda ortaya konmuştur (Karadeniz ve Zabcı, 2020; Demir ve Özdaş, 2020; Aral ve Kadan, 2021; Kavuk ve Demirtaş, 2021; Saygı, 2021;).

Teknolojinin öğrenme ve öğretme süreçlerine dahil edilmesi gereken alanlardan biri de matematik eğitimidir. Teknoloji kullanımı öğrencilerin matematik öğrenmesine katkı sağladığına değinilmekte ve matematik öğrenimini olumlu etkilemektedir. Bununla birlikte öğrencilerin anlama düzeylerini ve matematiksel düşünme becerilerini geliştirmek, derse olan ilgilerini artırmak için teknolojinin gücünden faydalanılmalıdır (NCTM, 2000). Millî Eğitim Bakanlığı Matematik Dersi Öğretim Programı içerisinde yer alan ‘’Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlik’’ kavramlarının bir arada verilmesi (MEB, 2018) bu yetkinliklerin aslında öğrenciye birlikte kazandırılması gerektiğini açıklamaktadır. EBA platformu; etkinlikler, oyunlar, ders videoları, testler gibi bünyesinde barındırdığı birçok içerikten dolayı matematik eğitimine kaynak sağlayan önemli bir sanal manipülatif olarak bilinmektedir. EBA, Türkiye’de ve dünyada öne çıkan çalışmalar analiz edilerek öğretmen, öğrenci ve velilerin ihtiyaçlarını karşılamak için uzman ekiplerce çalışmaların yapıldığı giderek büyüyen bir kaynak havuzu haline gelmiştir. Matematik eğitimi alanında yapılan EBA kullanımını konu edinin çalışmalar incelendiğinde; Özbey ve Koparan (2020) EBA destekli öğrenme ortamında eşitlik ve denklem konusuna yönelik yaptıkları çalışmalarında EBA destekli öğrenme ortamının öğrencilerin başarı ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği, öğrencilerde olumlu düşüncelere yol açtığı fakat matematiğe yönelik tutumlarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Kelismail (2019) EBA destekli öğretimin 6.sınıf öğrencilerine yönelik Cebirsel İfadeler alt

öğrenme alanında yaptığı çalışmasında EBA'da bulunan materyallerin matematik dersini zenginleştirdiği, cebir konusunu somutlaştırdığı ve öğrencilerin derse ilgisini arttırarak olumlu bir sınıf ortamı oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte EBA destekli matematik eğitiminin kalıcı öğrenmeyi sağladığı fakat öğrencilerin tutumlarına yönelik bir etkisinin olmadığı sonucuna da ulaşmıştır. Akbaş (2019) kesirlerle işlemler konusuna ilişkin 5.sınıf öğrencileriyle EBA animasyon ders içeriklerini kullanarak yapılan öğretim ile geleneksel olarak yapılan öğretimin öğrenci başarısı üzerine etkisini incelemiştir. EBA üzerinden yapılan derslerin geleneksel yöntemlerle yapılan derslere göre beşinci sınıf kesirlerle işlemler konusunda anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kepceoğlu ve Ercan (2019) uzamsal görselleştirme, uzamsal yönelim, zihinde döndürme ve zihinde kesme bileşenleri bağlamında EBA etkinlikleri hakkında farklı okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerini alarak EBA etkinliklerinin ders kazanımlarının öğrenimine ve öğrenci hedef kitlesine uygun, 3 boyutlu düşünmeyi kolaylaştırıcı, dikkat çekici ve öğretici buldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Teknolojik gelişmelerin hızla artması alışılmış eğitim sistemine farklılık yaratacak olan uzaktan eğitim çalışmalarını ön plana çıkarmıştır. Son yıllarda yaşanılan pandemi süreciyle de uzaktan eğitim çalışmaları oldukça hız kazanmıştır. Derslerin yürütülmesi amacıyla uzaktan eğitimde en sık kullanılan (Özgül ve diğerleri, 2020) sistemin EBA olduğu görülmektedir. EBA'nın kurulmasındaki amacın bilgi teknolojileri ile etkili materyal kullanımını destekleyip eğitimde teknolojinin kullanımını artırmak olmasıyla birlikte matematik dersindeki bu ihtiyacın karşılanması gereken bir problem olduğu varsayılırsa matematik eğitiminde EBA'nın bünyesinde barındırdığı güçlü ve zayıf yönlerin ortaya çıkarılması ve sistematik olarak analiz edilmesi, sistemin eksiklerinin giderilmesine ve iyileştirilmesine katkı sağlayacağından yapılacak olan bu çalışma değerli görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı Türkiye'de EBA platformunun Matematik eğitiminde kullanımına yönelik yapılan lisansüstü tezlerin ve makalelerin sistematik bir şekilde derinlemesine incelenmesidir. Matematik eğitimi ve EBA kullanımı üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin ve makalelerin türüne, çalışma gruplarına, veri toplama araçlarına, veri analiz yöntemlerine, yayın yıllarına, odaklandıkları konularına göre analiz edilerek eğilimlerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu çalışmanın Matematik eğitimi ve EBA platformu ile ilgili yapılan çalışmaların betimsel durumunu ele alması sebebiyle yeni yapılacak çalışmalar için araştırmacılara bilgi kaynağı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırma soruları şu şekildedir:

1. Türkiye'de matematik eğitimi ve EBA kullanımı ile ilgili tez ve makalelerin türüne, yıllarına ve çalışma gruplarına göre dağılımı nedir?

2. Türkiye'de matematik eğitimi ve EBA kullanımı ile ilgili tez ve makalelerin yöntemlerine göre dağılımları nelerdir?

3. Türkiye'de matematik eğitimi ve EBA kullanımı ile ilgili tez ve makalelerin veri toplama araçlarına ve veri analiz yöntemlerine göre dağılımları nelerdir?

4. Türkiye'de matematik eğitimi ve EBA kullanımı ile ilgili tez ve makalelerin odaklandıkları konular nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi modeli kullanılarak yürütülmüştür. Doküman incelemesi, araştırma problemi kapsamında belirli bir zaman diliminde ortaya çıkarılmış birden fazla doküman, kaynak ve belgenin analizini oluşturmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın örneklemini Türkiye'de ve Türkçe olarak yayımlanmış makaleler ve YÖK (Ulusal Tez Merkezi) veri tabanında yer alan tezler oluşturmaktadır. Çalışmada ölçüt örnekleme yöntemi esas alınmış olup çalışmada kullanılmak için belirlenen ölçütler şu şekildedir: (i) Matematik eğitimi alanında yapılmış olması, (ii) Türkçe anadilinde yayımlanmış olması, Matematik ve EBA kullanımı anahtar kelimelerini içermesi ve (iv) belirtilen veri tabanlarında erişime açık olması. Bu amaçla EBA platformunun ulusal bir ağ olması ile ulusal platformlardaki aramalara yer verilmiştir. DergiPark, ULAKBİM TR Dizin, Google Akademik ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanları kullanılarak "Matematik" ve "EBA Kullanımı" anahtar kelimeleriyle tarama yapılmıştır. Yapılan doküman taraması sonucunda 32 makale ve 13 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 45 çalışma incelemeye alınmıştır. Söz konusu çalışma döküman incelemesi olduğundan Etik Kurul iznine ihtiyaç yoktur.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada Türkiye'de EBA platformunun kuruluş tarihi olan 2012'den 2021 yılına kadar Türkçe olarak yayımlanmış Matematik ve EBA Kullanımını konu edinen makale ve tezlerin tematik bir çerçevede incelenmesi amaçlanmıştır. Tematik içerik analizi, herhangi bir konuda yapılan çalışmaların kodlar ve temalar oluşturularak eleştirel bir şekilde sentezini ortaya çıkarmaktır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Araştırma kapsamına dahil edilen her bir çalışmanın ilgili bölümleri ayrıntılı olarak incelenmiş, okunmuş ve veriler not edilmiştir. Daha sonra veriler tekrar gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Düzenleme yapıldıktan sonra araştırma kapsamında ele alınan alt problem-

ler doğrultusunda grafikler yardımıyla tartışmalar yürütülmüştür. Çalışmanın geçerliliği için bütün aşamalar ayrıntılı olarak açıklanmış ve incelenen toplam 45 çalışmanın kimlik bilgileri ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Bulgular

Tablo 1'de ulaşılan ilgili 32 makale ve Tablo 2'de ulaşılan ilgili 13 tez çalışması yıllara göre artan sırada özetlenmiş olup çalışmaların genel bir çerçevesi sunulmuştur. Çalışmalardan 5 (%11,11) tanesi derleme/literatür taraması olduğundan bu çalışmalara bazı istatistiklerde yer verilmemiştir. Bu bölümde öncelikli olarak araştırma alt problemleri doğrultusunda oluşturulan tablolar ve grafikler yer almaktadır. Tablolardan yola çıkılarak elde edilen veriler grafikler yardımıyla sayısallaştırılarak ifade edilmiş ve duruma ilişkin tartışmalar yürütülmüştür.

Tablo 1

Matematik Eğitimi ve EBA Kullanımı ile İlgili Makaleler (Yıllara Göre Artan Sırada)

Yazar ve Yıl	İncelenen Konu ve Kavramlar	Örneklem Grubu	Örneklem Genişliği	Yöntem	Veri Toplama Araçları	Verilerin Analizi
Sevimli ve Kul (2015)	Matematik ders kitabı içerikleri	-	-	Durum çalışması	Dokümanlar	İçerik analizi
Durmuşçelebi ve Temircan (2017)	EBA platformu eğitim materyalleri	Matematik öğretmenleri ve ortaokul, lise öğrencileri	108 öğretmen 602 öğrenci	Tarama modeli	Kişisel bilgi formu ve anket	Ki-kare analizi
Şimşek, Bars ve Zengin (2017)	Matematik öğretiminin ölçme ve değerlendirme sürecinde BİT kullanımı	-	-	Doküman incelemesi	Dokümanlar	Belirtilmemiş
Poçan ve Yaşaroğlu (2017)	Dikişsiz öğrenme bağlamında EBA matematik içerikleri	-	-	Doküman incelemesi	EBA platformundaki dokümanlar	Betimsel analiz
Gür ve Demir (2017)	Etkileşimli tahta kullanımı	Matematik Öğretmenleri	502	Tek grup ön test-son test deneysel desen	Tutum ölçeği	T testi

İşçi ve Erduran (2018)	Matematik derslerinde tablet pc kullanımı	Lise öğrencileri	18	Eylem araştırması	Görüşme formu ve gözlem formu	Betimsel analiz ve içerik analizi
Atasoy ve Yiğitcan Nayir (2019)	EBA video modülleri ile matematik dersinde kullanımı	8.sınıf öğrencileri	7	Durum çalışması	Yarı yapılandırılmış mülakat	Betimsel analiz
Gömleksiz ve Koç Deniz (2019)	EBA platformu ve öğretmen görüşleri	İlköğretim matematik öğretmenleri	30	Durum çalışması	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	İçerik analizi
Ertem Akbaş (2019)	EBA destekli kesir konusu	5.sınıf öğrencileri	43	Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen	Başarı testi	T testi
Yazlık (2019)	BİT kullanımı	Matematik öğretmeni	184	Durum çalışması	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	İçerik analizi
Koyunkaya ve Tataroğlu Taşdan (2019)	Ders planlarının teknoloji entegrasyonu	Matematik öğretmen adayı	40	Durum çalışması	Görüşme, gözlem ve doküman	Doküman analizi
Kepceoğlu ve Ercan (2019)	EBA platformu uzamsal beceri etkinlikleri	Matematik öğretmeni	20	Betimsel tarama Modeli	Anket	Betimsel analiz
Tuluk ve Akyüz (2019)	EBA platformu doğal sayılar öğretmen görüşleri	Matematik öğretmen adayı ve matematik öğretmenleri	38 aday 9 öğretmen	Karma araştırma yöntemi	Görüşme ve değerlendirme envanteri	Betimsel Analiz
Türkmen ve Soybaş (2019)	Oyunlaştırma	5.sınıf öğrencileri	50	Karma araştırma yöntemi	Başarı testi, açık uçlu sorular ve yapılandırılmamış görüşme formları	Nicel veri analiz programı ve gömülü desen

Tuluk (2020)	EBA destekli doğal sayılar ve işlemler	5.sınıf öğrencileri	138	Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen	Tutum ölçeği ve başarı testi	Varyans analizi (ANOVA)
Biçer ve Ada (2020)	Matematik dersi öğretim programı	Matematik öğretmenleri	14	Durum çalışması	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Betimsel analiz
Kilit ve Güner (2020)	Matematik derslerinde web tabanlı uzaktan eğitim öğretmen görüşleri	Matematik öğretmenleri	19	Fenomenolojik araştırma deseni	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	İçerik analizi
İnce Muslu ve Erdoğan (2020)	Matematik eğitimine teknoloji entegrasyon süreci	Matematik öğretmeni	1	Durum çalışması	Yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formu	Tematik analiz
Özbey ve Koparan (2020)	EBA destekli eşitlik ve denklem konusu	7.sınıf öğrencileri	47	Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen	Başarı testi, motivasyon ölçeği ve tutum ölçeği	T testi
Korkmaz (2020)	Öğretim teknolojileri	Matematik öğretmenleri	24	Betimsel desen	Yarı yapılandırılmış mülakat	İçerik analizi
Çavuş ve Keskin Yorgancı (2020)	Matematik öğretmenleri ve EBA projesinden yararlanma düzeyleri	Matematik öğretmenleri	312	Karma araştırma yöntemi	Anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu	Parametrik olmayan ki-kare bağımsızlık testi
Battal ve Çalışkan (2021)	Bilgisayar destekli matematik eğitimi alanında yapılan araştırmalar	Literatür taraması	-	Doküman incelemesi	-	-

Dede, Akçakın ve Kaya (2021)	Salgın sürecinde EBA geometri içerikleri	Literatür taraması (ders videolarından tarama yapılmış)	14 ders videosu	Doküman incelemesi	Video	Anlamsal içerik analizi
Aydoğdu İskenderoğlu ve Konyalıhatioğlu (2021)	Salgın sürecindeki uzaktan canlı dersler	Matematik öğretmenleri	21	Olgubilim deseni	Görüşme formu	İçerik analizi
Alan, Akkoç, Yeşildere İmre ve Kozaklı Ülger (2021)	Matematik öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu	Ortaokul ve lise matematik öğretmenleri	114	Betimsel tarama modeli	Açık uçlu sorular ile hazırlanmış anket	İçerik analizi
Toksoy Gökoğlu ve Tican (2021)	Uzaktan eğitim matematik dersi	Matematik öğretmenleri	10	Olgubilim deseni	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	İçerik analizi
Şen (2021)	Uzaktan eğitim yoluyla TV'de yayınlanan matematik dersleri	Öğretmen adayları	32	Durum çalışması	Yapılandırılmış görüşme formu	İçerik analizi
Özçakır Sümen (2021)	Uzaktan eğitimde matematik dersi işleme süreci	Öğretmen adayları	14	Durum çalışması	Gözlem formları	Kodlama
Tokay ve Çelebi (2021)	Pandemi sonrası yükseköğretim hibrit eğitim modeli	Matematik öğretmenleri ve ortaokul öğrencileri	20 öğretmen 20 öğrenci	Olgubilim deseni	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Betimsel analiz
Toptaş ve Öztop (2021)	Uzaktan eğitim sürecinde matematik dersi öğrenme eksiklikleri	Sınıf öğretmenleri	264	Fenomenoloji	Görüşme formu	İçerik analizi

Batdal Karaduman, Akşak Ertaş ve Duran Baytar (2021)	Uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen matematik dersleri	Sınıf öğretmenleri	38	Temel yorumlayıcı nitel araştırma deseni	Anket	İçerik analizi
Tutan, Bozkurt, Özmantar, Agaç ve Güzel (2021)	Cebir öğretim etkinlikleri	-	-	Doküman incelemesi	EBA platformundaki dokümanlar	Betimsel analiz

Tablo 2

Matematik ve EBA ile İlgili Tezler (Yıllara Göre Artan Sırada)

Yazar ve Yıl	İncelenen Konu ve Kavramlar	Örneklem Grubu	Örneklem Genişliği	Yöntem	Veri Toplama Araçları	Verilerin Analizi
Küslü (2015)	Bilgisayar destekli matematik eğitimi ve Prizmalar	8.sınıf öğrencileri	54	Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen	Başarı testi	Nicel veri analiz programı
Açıkgöz (2018)	EBA destekli matematik öğretimi	7.sınıf öğrencileri	53	Karma araştırma deseni	Başarı testi	Nicel veri analiz programı
Ercan (2018)	EBA matematik içerikleri ve uzamsal yetenek bileşeni	Matematik öğretmenleri	21	Karma araştırma deseni	Anket	Betimsel analiz
Keskin Yorgancı (2019)	Matematik öğretmenleri ve EBA projesinden yararlanma düzeyleri	Matematik öğretmenleri	312	Karma araştırma deseni	Anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu	İçerik analizi
Vahit (2019)	EBA etkinlikleri ve matematik öğretimi	5.sınıf öğrencileri	138	Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen	Başarı testi, tutum ölçeği	Nicel veri analiz programı

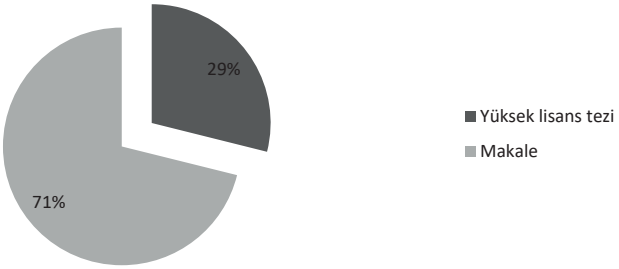
Tekin (2019)	EBA destekli oran ve orantı	7.sınıf öğrencileri	34	Deneysel araştırma modeli	Başarı testi	Nicel veri analiz programı
Akal (2019)	EBA matematik uygulamaları ve göz izleme tekniği	Üniversite öğrencileri	15	Karma araştırma yöntemi	Gözlem ve görüşme formu	Nitel ve nicel veri analiz programları
Ankay (2019)	5E modeline dayalı EBA kullanımı ve kesirlerde toplama ve çıkarma	5.sınıf öğrencileri	76	Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen	Başarı testi, tutum ölçeği	Nicel veri analiz programı
Kelismail (2019)	EBA destekli öğretim ve cebirsel ifadeler	6.sınıf öğrencileri	68	Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen	Başarı testi, tutum ölçeği	Nicel veri analiz programı
Özbey (2019)	EBA destekli öğrenme ortamı eşitlik ve denklem konusu	7.sınıf öğrencileri	47	Karma araştırma deseni	Tutum ölçeği, motivasyon ölçeği, başarı testi,	Bağımsız örneklem t-testi, içerik analizi
Aktaş (2020)	EBA kullanımı ve bireysel yenilikçilik	Matematik öğretmeni	151	Nedensel karşılaştırma yöntemi	Demografik bilgi formu, anket ve bireysel yenilikçilik ölçeği	Nicel veri analiz programı
Boğazlıyan Kara (2021)	Pandemi süreci ve EBA üzerinden gerçekleştirilen dersler	Matematik öğretmenleri	50	Betimsel Desen	Görüşme formu	İçerik analizi
Dinler Esim (2021)	EBA içeriklerinde yer alan videolar ve çoklu ortam tasarımı	Videolar	98	Durum çalışması	Gözlem, görüşme, doküman	Çoklu ortam uygulamalarına İlişkin değerlendirme Tablosu

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Türkiye'de matematik eğitimi ve EBA kullanımı ile ilgili tez ve makalelerin türüne, yıllara ve çalışma gruplarına göre dağılımı nedir? Alt problemi kapsamında elde edilen veriler Grafik 1,2 ve 3'te verilmiştir.

Grafik 1

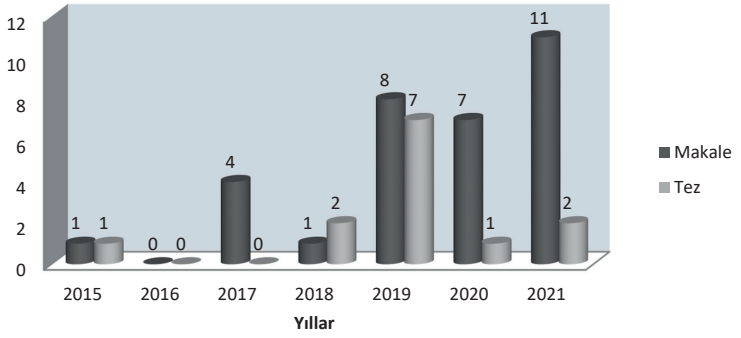
Çalışmaların Türüne Göre Dağılımı



Çalışmada incelenen tezlerin tamamı (%29 yani 13 tez) yüksek lisans tez türüne aittir. Matematik ve EBA kullanımı anahtar kelimeleri barındıran herhangi bir doktora tezine rastlanmamıştır. Araştırmada yer alan 32 (%71) çalışmanın ise makale türüne ait olduğu görülmektedir. Bu sonuç matematik ve EBA kullanımına yönelik çalışmaların makale türünde daha çok tercih edildiğini göstermektedir.

Grafik 2

Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

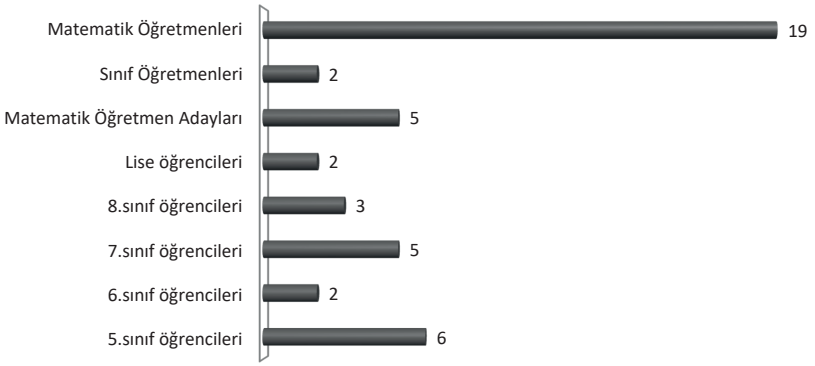


Araştırmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde matematik eğitimi ve EBA kullanımını konu edinen ilk çalışma 2015 yılında yapılmıştır. Bununla birlikte 2016 yılında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Matematik ve EBA kullanımı ala-

nına 2019 yılından itibaren ilginin arttığı görülmektedir. 2019 yılındaki 15 (%33,3) çalışma incelendiğinde bunlardan 7'si (%15,55) tez olmakla birlikte 8 (%17,77) çalışmanın makale olduğu görülmektedir. 7 (%15,55) tez incelendiğinde 5'i (%11,11) EBA ile desteklenmiş öğrenme ortamının matematik dersinde bulunan farklı konularda farklı öğrenme düzeylerindeki öğrencilerin başarı ve tutumlarına yönelik olduğu görülmektedir. Ankay (2019) 5.sınıf kesirlerle toplama ve çıkarma işlemleri üzerine yaptığı çalışmasında deney grubuyla EBA içeriklerinin yer aldığı bir öğretim yaparken kontrol grubuyla mevcut öğretim programında yer alan etkinlikleri kullanarak bir öğretim gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda EBA etkinlikleri kullanılarak yapılan öğretimin öğrenci başarısını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Özbey (2019) 7.sınıf eşitlik ve denklem konusuna yönelik yaptığı çalışmasında deney grubuyla EBA içeriklerinin kullanıldığı bir öğretim gerçekleştirirken kontrol grubuyla mevcut öğretim programında yer alan etkinlikleri kullanmıştır. Sonuç olarak EBA destekli öğrenme ortamının öğrenci motivasyonunu olumlu etkilediği, öğrencilerin tutumlarına bir etkisi olmadığı, genel olarak EBA destekli öğrenme ortamı ile ilgili öğrencilerin olumlu düşüncelere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kelismail (2019) 6.sınıf cebirsel ifadeler konusuna yönelik yürütmüş olduğu çalışmasında ders planlarını deney grubu için EBA'daki dokümanlarla kontrol grubu için ise matematik ders kitabı referans alınarak işlenecek şekilde hazırlamıştır. Sonuç olarak EBA'daki görsel ve işitsel ögelerin ders içeriğini zenginleştirdiği, cebir konusunu somutlaştırdığı ve olumlu sınıf iklimi oluşturmaya yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. 2019 yılında yapılan bu çalışmaların ortak özellikleri düşünüldüğünde EBA platformunun içerikleri kullanılmıştır. 2021 yılındaki çalışmaların büyük bir kısmını makalelerin oluşturması dikkat çekmektedir. Covid-19 pandemi sürecine bağlı olarak alınan tedbirlerden biri de uzaktan eğitim faaliyetlerinin hayata geçirilmesi olmuştur. 2021 yılında yayınlanan 11 (%24,44) makaleden 8 (%17,77) tanesi ise pandemi sürecindeki EBA platformunu konu edinmiştir.

Grafik 3

Yapılan Çalışmaların Çalışma Gruplarına Göre Dağılımları



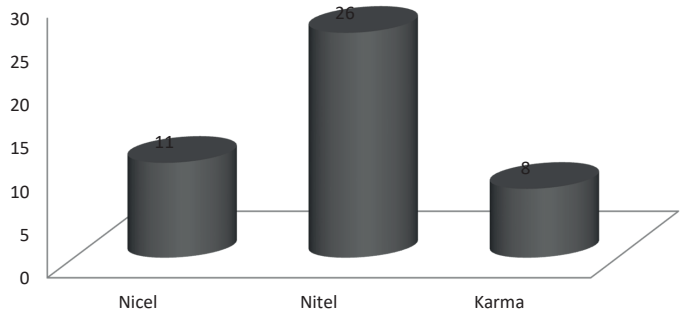
Grafik 3 incelendiğinde yapılan çalışmalar içerisinde bazı çalışma gruplarından birlikte veri toplanmasından kaynaklı olarak grafikte aynı çalışma birkaç kez yer almaktadır. Bununla birlikte yapılan ilk çalışmanın 8.sınıf düzeyinde olduğu söylenebilir. Matematik ve EBA anahtar kelimeleri düşünüldüğünde ilkokul seviyesinde herhangi bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte yapılan çalışmaların sayısı okul kademeleri arasında yakınlık göstermektedir. Matematik öğretmenlerine yönelik yapılan 19 (%42,22) çalışma arasından 7 (%15,55) tanesi EBA web sitesine ilişkin öğretmen görüşleri ile pandemi sürecinde matematik derslerinin web tabanlı uzaktan eğitim yolu ile yürütülmesine ilişkin öğretmen görüşlerini kapsamaktadır. 6 (%13,33) tanesi ise bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımı, teknolojiyi derse entegre etme ve öğretmenlerin öğretim teknolojilerine bakış açılarını kapsamaktadır. Küslü (2015) 8.sınıf prizmalar konusuyla ilgili yaptığı çalışmasında deney grubuyla bilgisayar destekli öğretim yöntemlerini ve kontrol grubuyla ise geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmıştır. Araştırmanın sonunda bilgisayar destekli öğretimin geleneksel öğretime göre öğrencilerin matematik başarısını daha fazla arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bilgisayar destekli öğretim çalışması yaparken EBA matematik araçlarından faydalanmıştır. Alan ve diğerleri (2021) matematik öğretmenlerinin teknolojik araçları derse entegre etmede benimsedikleri yaklaşımları incelemişlerdir. Sonuç olarak matematik öğretmenlerinin en çok akıllı tahta ve uygulamalarını kullandıkları, ardından Geogebra ve EBA platformunu tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenler, EBA platformundaki içerikleri ders ortamına aktif bir şekilde entegre edecek yegâne kişiler olduklarından en çok çalışmanın matematik öğretmenleriyle yapılması beklenen bir sonuçtur. Sınıf öğretmenleriyle yapılan 2 (%4,44) çalışma incelendiğinde ise pandemi sürecine bağlı olarak hayata geçirilen uzaktan eğitim faaliyetlerini, matematik derslerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin deneyimlerini ve görüşlerini kapsamaktadır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Türkiye'de matematik eğitimi ve EBA kullanımı ile ilgili tez ve makalelerin yöntemlerine göre dağılımları nelerdir? Alt problemine ilişkin bulgular Grafik 4'te verilmiştir.

Grafik 4

Araştırmaların Yöntemlerine Göre Dağılımları



Tablo 3

Tez ve Makalelerin Yıllara Göre Yöntem Dağılımı

Yıllar / Yöntem	Nitel	Nicel	Karma
	f	*f*	*f*
2015 (Tez)		1	
2015 (Makale)	1		
2017 (Tez)			
2017(Makale)	2	2	
2018(Tez)			2
2018(Makale)	1		
2019(Tez)	1	5	3
2019(Makale)	4		2
2020(Tez)	1	2	
2020(Makale)	3	1	1
2021(Tez)	3		
2021(Makale)	10		

Çalışmaların yöntemleri nitel, nicel ve karma araştırma yöntemi olarak üç kategoriye ayrılmıştır. Grafik 4 incelendiğinde nitel araştırma yöntemlerinin diğerlerine göre daha çok tercih edildiği görülmektedir. Ardından sırasıyla nicel ve karma yöntemler gelmektedir.

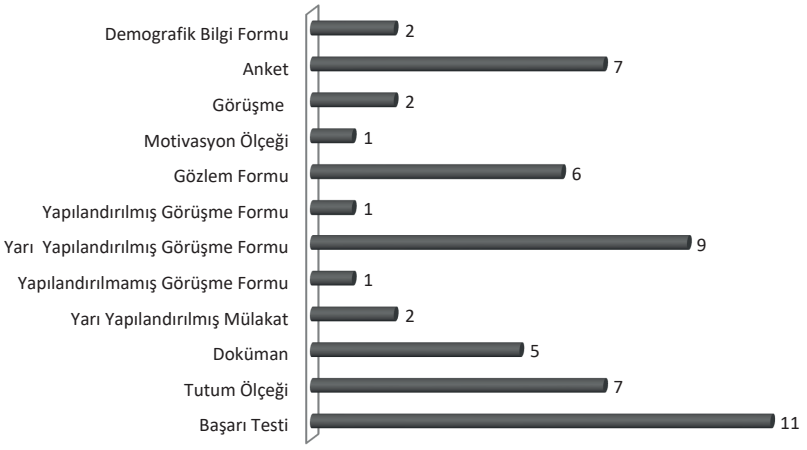
Tablo 3 incelendiğinde nitel, nicel ve karma yöntemlerin en çok tercih edildiği yıl 2019 olarak görülmektedir. Ardından 2020 yılında da nitel, nicel ve karma yöntemlerin tercih edildiği çalışmalar yürütülmüştür. Yıllar içerisinde nitel yöntemlerin makalelerde daha çok kullanıldığı tespit edilmiştir. Nicel çalışmalar genellikle tezler içerisinde tercih edilmektedir. 2019 yılında yapılan karma yönteme sahip üç (%6,66) tez dikkat çekmektedir. Keskin- Yorgancı (2019) yaptığı çalışmasında matematik öğretmenlerinin EBA kullanım düzeylerini araştırarak EBA yeterlilikleri ile ilgili öğretmen görüşlerini almıştır. 312 öğretmen ile yürütülen bu çalışmada matematik öğretmenlerinin genel olarak EBA platformunu faydalı buldukları, içerik yönünden yetersiz ya da kısmen yeterli düzeyde olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. EBA platformunun eksik yönlerinin giderilmesi açısından daha fazla çalışmanın yürütülmesinin olumlu sonuçlar doğuracağı da değerlendirilmiştir. Özbey (2019) 7.sınıf eşitlik ve denklem konusuna yönelik yaptığı çalışmasında deney grubuyla EBA içeriklerinin kullanıldığı bir öğretim gerçekleştirirken kontrol grubuyla mevcut öğretim programında yer alan etkinlikleri kullanmıştır. Akal (2019) ise çalışmasında EBA platformunda en çok beğenilen ve en sık kullanılan matematik uygulamalarını incelemeye almıştır. Bu uygulamalar etkileşimli matematik sözlüğü ve matematik araçlarıdır. Lisans öğrencilerinin video görüntülerine dayalı göz bebeği ve kornea yansıması tekniği ile göz hareketleri takip edilmiştir. Bireylerin bilişsel süreçleri hakkında fikir yürütmek için bu yöntem kullanılmıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Türkiye'de matematik eğitimi ve EBA kullanımı ile ilgili tez ve makalelerin veri toplama araçlarına ve veri analiz yöntemlerine göre dağılımları nelerdir? Alt problemine ilişkin veriler Grafik 5 ve 6'da gösterilmektedir.

Grafik 5

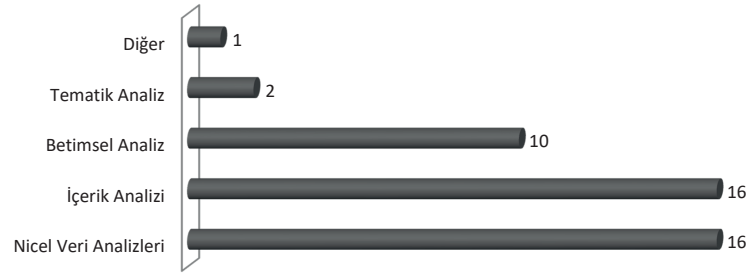
Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımları



Bazı çalışmalar içerisinde birden fazla veri toplama aracının kullanılması, veri toplama araçlarının toplam sayısının makale ve tezlerin toplam sayılarından fazla olmasına neden olmuştur. Toplam 45 çalışma içerisinde 54 veri toplama aracının kullanıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar içerisinde en çok başarı testleri, ardından yarı yapılandırılmış görüşme formları tercih edilmiştir. Tutum ölçekleri ile anketlerin sayısı ise birbirlerine eşittir. En az kullanılan veri toplama araçları ise motivasyon ölçeği, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme formlarıdır.

Grafik 6

Araştırmaların Veri Analizi Yöntemlerine Göre Dağılımı



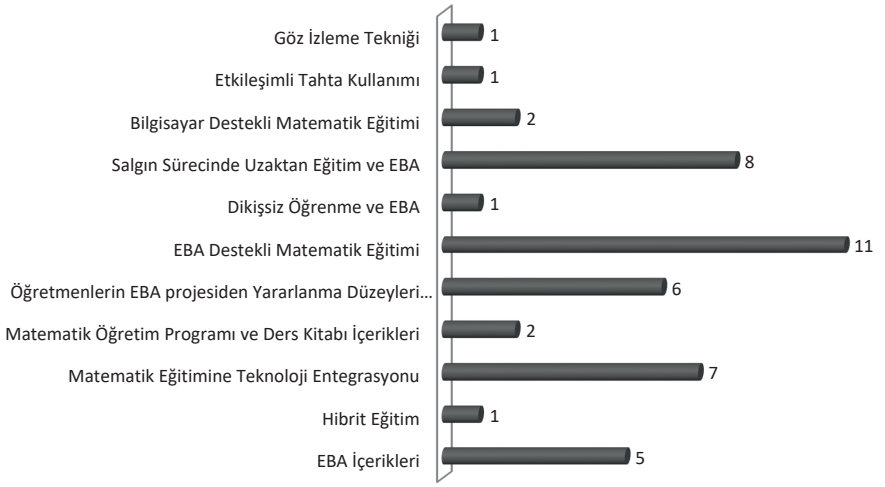
Grafik 6 incelendiğinde kullanılan veri analiz yöntemlerinin büyük bir kısmını içerik analizinin ve nicel veri analizlerinin oluşturduğu görülmektedir. Ardından ise en çok tercih edilen veri analiz yöntemi betimsel analizdir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Türkiye'de matematik eğitimi ve EBA kullanımı ile ilgili tez ve makalelerin odaklandıkları konular nelerdir? Alt problemine ilişkin veriler Grafik 7'de verilmiştir.

Grafik 7

Araştırmaların Odaklandıkları Konu Grafiği



Tablo 4

Tez ve Makalelerin Odaklandıkları Konular

Araştırmaların Odaklandıkları Konular	**Makaleler**	**Tezler**
Etkileşimli Tahta Kullanımı	Gür ve Demir (2017)	
Bilgisayar Destekli Matematik Eğitimi	Battal ve Çalışkan (2021)	Küslü (2015)
Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitim ve EBA	Dede, Akçakın ve Kaya (2021), Tican ve Toksoy- Gökoğlu (2021), Şen (2021), Özçakır Sümen (2021), Aydoğdu-İskenderoğlu ve Konyalıhatipoğlu (2021), Toptaş ve Öztop (2021), Batdal- Karaduman, Akşak- Ertaş ve Duran- Baytar (2021)	Boğazlıyan-Kara (2021)

Dikişsiz Öğrenme ve EBA	Poçan ve Yaşaroğlu (2017)	
EBA Destekli Matematik Eğitimi	Atasoy ve Yiğitcan- Nayir (2019), Ertem-Akbaş (2019), Türkmen ve Soybaş (2019), Tuluk (2020), Özbey ve Koparan (2020)	Açıkgöz (2018), Tekin (2019), Ankay(2019), Kelismail (2019), Özbey (2019), Vahit(2019)
Öğretmenlerin EBA Projesinden Yararlanma Düzeyleri ve Görüşleri	Gömleksiz ve Koç- Deniz (2019), Tuluk ve Akyüz (2019), Kilit ve Güner (2020), Çavuş ve Keskin- Yorgancı (2020)	Keskin- Yorgancı (2019), Aktaş (2020)
Matematik Öğretim Programı ve Ders Kitabı İçerikleri	Sevimli ve Kul (2015), Biçer ve Ada (2020)	
Matematik Eğitimine Teknoloji Entegrasyonu	Şimşek, Bars ve Zengin (2017), İşçi ve Erduran (2018), Yazlık (2019), Koyunkaya ve Tataroğlu- Taşdan (2019), İnce Muslu ve Erduran (2020), Korkmaz (2020), Alan, Akkoç Yeşildere- İmre ve Kozaklı- Ülger (2021)	
Hibrit Eğitim	Tokay ve Çelebi (2021)	
EBA İçerikleri	Durmuşçelebi ve Temircan (2017), Kepceoğlu ve Ercan (2019), Tutan, Bozkurt, Özmantar, Ağaç ve Güzel (2021)	Ercan (2018), Dinler- Esim (2021)
Göz İzleme Tekniği		Akal (2019)

Yapılan çalışmaların odaklandıkları konular 11 kategori altında gruplandırılmış ve Grafik 7'de sayıları verilmiştir. Odak noktaları matematik eğitimi ve EBA platformu olan bu çalışmalar arasında en çok tercih edilen EBA destekli matematik eğitimi kategorisi olmuştur. Söz konusu çalışmalar incelendiğinde genel olarak konuya ilişkin EBA üzerindeki ders anlatım içerikleri ve etkinliklerinin etkililiğini ortaya çıkarmayı hedefleyerek öğrenci başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Farklı konular ele alınsa dahi 11 (%24,44) çalışmanın ortak özelikleri düşünüldüğünde EBA üzerinden sağlanan etkinliklerin öğrenci başarılarını nasıl etkilediği merak edilmiş ve başarı test-

leri ile sonuçlar ortaya koyulmuştur. EBA destekli matematik eğitimi kategorisinde yer alan 5 (%11,11) makale incelendiğinde 3 (%6,66) tanesinin 5.sınıf öğrencilerine yönelik doğal sayılar ve işlemler, kesirler, kesirlerde işlemler konularının yer aldığı ve bu konuların işlenmesinde EBA desteği sağlanarak öğrenci başarı ve tutumlarına etkileri incelenmiştir. Aynı kategoride yer alan 6 (%13,33) tez incelendiğinde ise; 3 (%6,66) tanesinin EBA destekli öğretimin 7.sınıf cisimlerin farklı yönlerden görünümleri, oran-orantı, eşitlik ve denklem konularındaki başarı ve tutumlarına etkisini içermektedir. Bunun yanı sıra 5.sınıf doğal sayılar ve işlemler, kesirlerde toplama ve çıkarma işlemleri, 6.sınıf cebirsel ifadeler konuları yer almaktadır.

Salgın süreciyle birlikte uzaktan eğitim çalışmaları, EBA platformu ve içerikleri önem kazanmış ve araştırma konusu haline gelmiştir. Salgın sürecinde uzaktan eğitim ve EBA kategorisi ele alındığında yer alan 7 (%15,55) makale, uzaktan eğitimle işlenen ilkokul ve ortaokul matematik derslerinin incelenmesi, EBA TV'de yayınlanan ortaokul matematik derslerinin değerlendirilmesi, matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde ders uygulamasına ilişkin bakış açıları ile bu süreç içerisinde yaşanılan eksikliklerin tespiti ve giderilmesini kapsamaktadır. Dede ve diğerleri (2021) pandemi sürecinde alışılagelmiş eğitim sistemindeki değişimlerin zorunlu hale gelmesinden kaynaklı EBA platformunda yer alan 9.sınıf geometri ders içeriklerinin matematik değerler açısından incelenmesini amaçlamışlardır. Tican ve Toksoy- Gökoğlu (2021) uzaktan eğitim matematik derslerine ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşlerini incelemişlerdir. Öğrencilerin internet erişimine ve teknolojik araçlara sahip olmaması, internet alt yapı sorunu, öğrenci devamsızlığı sorunlarıyla karşılaştıkları sonucuna ulaşmışlardır. Şen (2021) TV'de yayınlanan ortaokul matematik derslerini incelemeyi amaçlamıştır. 32 ilköğretim matematik öğretmen adayının değerlendirmeleri sonucunda, televizyon aracılığıyla yapılan derslerin eğitimde sürekliliği sağlaması, kendi hızında öğrenme, teknoloji kullanımı, görsel zenginlik ve günlük hayat bağlantıları bağlamında olumlu katkıları olduğu fakat farklı öğretim teknikleri, ölçme değerlendirme sınırlılığı, iletişim ve geri bildirim yönünden eksik kaldığı sonucuna ulaşmıştır. EBA platformunun Bununla birlikte EBA platformunun geliştirilmesine katkı sağlamak amacıyla pandemi sürecinde EBA platformunu aktif kullanan öğretmenlerin görüş ve önerilerine yönelik bir tez çalışması da yürütülmüştür.

Matematik eğitiminde teknoloji entegrasyonu kategorisinde yapılan 7 (%15,55) çalışma incelendiğinde teknolojinin öğretim süreçlerine dahil edilmesi bağlamında sorunların olduğu ve süreçte yaşanılan güçlüklerin ele alındığı belirtilen 2 (%4,44) çalışma yer almaktadır. Şimşek ve diğerleri (2017) matematik öğretiminde ölçme ve değerlendirme bağlamında bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımına dair kuramsal bilgi vermeyi ve içerisinde EBA'nın da yer aldığı bazı uygulamalara yönelik örnekler

sunmayı amaçlamışlardır. Bu yazılımların ölçme ve değerlendirme bağlamında öğretmen ve öğrencilere matematik eğitiminde olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Yazlık (2019) matematik eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına yönelik ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşlerini kapsayan çalışmasında bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması özellikle matematik kavramlarını somutlaştırması, öğrenmeyi kolaylaştırması, aktif katılımı sağlaması, dersi eğlenceli hale getirmesi gibi matematik derslerinin işlenilmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca ders içerisinde en çok kullanılan teknolojik araçların akıllı tahtalar olduğu, eğitim portalı bağlamında da en çok EBA platformunun tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili bölümde yer alan 4 (%8,88) çalışma, matematik eğitiminde öğretmenlerin teknolojik araçları ders anlatımlarına entegre etme yaklaşımları, öğretim teknolojilerine bakış açıları ve bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımına yönelik görüşlerini kapsamaktadır.

EBA içeriklerinin yer aldığı 6 (%13,33) çalışma incelendiğinde uzamsal yeteneğin bazı bileşenleri bağlamında EBA etkinliklerini incelenmesi ve ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesine yönelik bir tez ve bir makale dikkat çekmektedir. Bununla birlikte 5. Ve 7.sınıf eğitim materyalinin yer aldığı videolar, oyunlar ve ders içerikleri de diğer çalışmalarda kullanılmıştır. Durmuşçelebi ve Temircan (2017) EBA materyalleri ve ders içeriklerine ilişkin öğrencilerin görüşlerini aldıkları çalışmalarında öğrencilerin bir kısmı EBA'yı faydalı bulurken bir kısmı da ders içeriğine katkısı bağlamında EBA'nın yetersiz kaldığını düşünmektedir. Kepceoğlu ve Ercan (2019) uzamsal yeteneğin bileşenleri bağlamında EBA etkinlikleri hakkında matematik öğretmenlerinin görüşlerini belirlemişlerdir. Matematik öğretmenleri uzamsal yeteneği ortaya çıkarmada EBA etkinliklerinin ders kazanımlarının öğrenimine, öğrenci düzeyine ve 3 boyutlu düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Dinler- Esim (2021) EBA platformunun uzaktan eğitim ve ders içi faaliyetlerde kullanılmak üzere öğrencilere ve öğretmenlere sunduğu videoların çoklu ortam tasarım ilkelerine uygunluğunu incelemiştir. 5.sınıf ders içerik videolarının kullanıldığı bu çalışmada sonuç olarak kullanılan görsel, animasyon gibi ögelerin ekran üzerinde hizalayarak verilmesi, videolarda günlük konuşma dilinin tercih edilmesi, önemli noktalarda gerekli vurgunun yapılması gibi çoklu ortam tasarım ilkeleriyle önemli ölçüde uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin EBA projesinden yararlanma düzeyleri ve görüşleri kategorisinde yer alan 6 çalışma incelendiğinde genel olarak matematik öğretmenlerinin EBA kullanım düzeylerinin saptanması ve EBA yeterlilikleri bağlamında görüşlerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Ayrıca EBA'nın öğretmenler tarafından kullanım durumu, öğretmenlerin yeniliği benimseme ve yenilikçilik özellikleri, EBA'da yer alan dijital

içerikleri kullanma durumları, kullanım amaçları veya kullanmama sebeplerinin derinlemesine incelendiği bir tez çalışması da yer almaktadır. Gömleksiz ve Koç- Deniz (2019) EBA web sitesine ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşlerini aldıkları çalışmalarında EBA ders web sitesinin en büyük katkılarının dersi somutlaştırması ve dikkat çekip merak uyandırması olduğu, en büyük eksikliklerinin ise içerik yetersizliği, internet bağlantı sorunları olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğrencilerin EBA ders web sitesinde en çok ilgilerini çeken içeriklerin videolar ve oyunlar olduğu söylenebilir. Tuluk ve Akyüz (2020) 5.sınıf doğal sayılar ve doğal sayılarda işlemler konularına yönelik öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin görüşlerinin saptandığı çalışmalarında EBA'da yer alan materyallerin kazanımlara ve öğrenci düzeylerine uygun oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Aktaş (2020) matematik öğretmenlerinin EBA'dan dijital materyal kullanma durumlarını ve amaçlarını, kullanmayanların kullanmama sebeplerini, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özelliklerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Okulların teknolojik donanım ve alt yapısının iyileştirilmesi, EBA konulu seminerlere katılım oranının artırılması EBA kullanım oranını arttırabileceği söylenebilir. İlaveten yenilikçilik özellikleri yüksek öğretmenlerin liderlikleriyle örnek uygulamalarının takdir ve teşekkür edilmesi EBA kullanımının öğretmenler arasında yayılımını hızlandıracağı da söylenebilir.

Göz izleme tekniği, hibrit eğitim, dikişsiz öğrenme ve etkileşimli tahta kullanımı kategorilerinde birer (%2,22) çalışma; matematik öğretim programı ve ders kitabı içerikleri, bilgisayar destekli matematik eğitimi kategorilerinde ise ikişer (%4,44) çalışmanın yer alması, bu alanlarda yapılan çalışmaların çok spesifik kaldığını göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma matematik eğitimi ve EBA kullanımına ilişkin araştırma eğilimlerinin ortaya koyulması amacıyla DergiPark, ULAKBİM TR Dizin, Google Akademik ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında yer alan tez ve makalelerin türüne, yıllarına, çalışma gruplarına, yöntemlerine, veri toplama araçlarına, veri analiz yöntemlerine ve genel olarak odaklandıkları konularına göre ayrıntılı olarak incelenmiş ve analiz edilmiştir. EBA platformunun kuruluş yılından bu zamana kadar geçen süre içerisinde yapılan 45 çalışma ele alınmıştır. İncelenen tezlerin tamamının yüksek lisans tezi olması yüksek lisans programlarının fazlalığından ve doktora programlarına göre daha kısa süreli olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ya da doktora düzeyinde bir çalışma yürütülemeyecek olması düşüncesi de etkili olabilir. Benzer şekilde Ayvacı ve Altınok (2019) Türkiye'de yürütülen tezlerin tematik incelemesi: Işık kavramı örneği çalışmalarında doktoraya göre yüksek lisans tezlerinin daha çok tercih edildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışma kapsamında incelenen araştırmaların en fazla 2019 yılında yapıldığı tespit edilmiştir. 2019 yılında yapılan çalışmaların konu dağılımları incelendiğinde EBA platformunun zaman içerisinde yenilenmesine bağlı olarak EBA destekli eğitimlerin artışı, bu artışla beraber öğretmenlerin EBA platformundan yararlanma düzeyleri ve eğitim teknolojilerinin öğretim süreçlerine dahil edilmesi ile ilgili çalışmaların yürütülmesi beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkabilir. Gezer ve Durdu (2020)'nun EBA ile ilgili tezlerin sistematik analizini yaptıkları çalışmalarında bu çalışmaya paralel olarak en çok çalışmanın 2019 yılında yapıldığı görülmektedir. 2021 yılında yapılan çalışmalarda ciddi bir artışın olması ise dünyayı etkisi altına alan pandemi süreci boyunca eğitimin aksamaması adına yüz yüze eğitime ara verilmesi ve uzaktan eğitimle devam edilmesinin olağan bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında, matematik ve EBA kullanımı ile ilgili çalışmaların odaklandıkları konular analiz edildiğinde çalışmaların büyük çoğunluğunun EBA destekli matematik eğitiminin farklı değişkenler üzerindeki etkisinin incelendiği görülmüştür. Teknolojik bir aracın öğretim süreçlerine dahil edilmesi ve etkin bir şekilde kullanılması, öğrencilerin tutum, motivasyon ve düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymak açısından oldukça önemlidir (Baki, 2008). Dolayısıyla EBA platformunun kullanılması ile uygulanabilir verimli ortamların oluşturulması için EBA içerisinde yer alan uygulamalar ve matematiğin farklı konu ve kavramlarının öğrenme ve öğretme süreçlerinde bir arada kullanılması gerekmektedir. Analiz edilen çalışmaların büyük bir çoğunluğunun EBA destekli matematik öğretiminin farklı değişkenlere yönelik etkisinin incelenmiş olması bu bağlamda beklenilen bir sonuç olarak düşünülebilir. EBA, MEB bünyesindeki eğitim kurumları için önemli bir platformdur. Dolayısıyla MEB'in eğitim öğretim süreçlerinde EBA'yı yaygınlaştırmaya yönelik çalışmalar yürüttüğü ve öğretim içeriklerini sürekli olarak yenileyip zenginleştirdiği bilindiğinden araştırmacılar tarafından ilgi duyulan bir konu haline gelmiş, eğitim teknolojileri entegrasyonu içeren yenilikçi yapısından dolayı da araştırmalar içerisinde yerini almıştır (Gezer ve Durdu, 2020). Bununla birlikte uzaktan eğitimin en önemli eksikliklerinden birinin eğitimde kullanılan içerikler olduğundan ve bu içeriklerin geliştirilmesi hedeflendiğinden EBA içeriklerinin incelendiği çalışmaların fazla olması da beklenen bir sonuçtur. Matematik ve EBA ile ilgili çalışmaların daha çok matematik öğretmenleri ile yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmalarda daha çok nitel yöntemlerin tercih edildiği ve veri toplama aracı olarak da daha çok başarı testi, görüşme formları ve tutum ölçeklerinin tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Motivasyon ölçeğinin ise çok az tercih edildiği görülmektedir. Kayhan ve Koca (2004) tarafından matematik eğitiminde çalışılan konuların analizi çalışmalarında tutum ve başarı alanlarının en çok tercih edilen konular olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Veri analiz yöntemi olarak nicel veri analizleri ve içerik analizi

daha çok tercih edilmiştir. Bu kapsamda çalışmadan elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- EBA yayın hayatına 2012'de başlamış olmasına rağmen pandemi süreciyle birlikte uzaktan eğitim portalı olarak daha sık kullanılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda uzaktan eğitim süreci içerisinde öğrenci, öğretmen, veli ve yöneticilerin deneyimlerine yönelik daha çok çalışma yürütülebilir. Araştırma önerileri kapsamında olumlu ve olumsuz yönlerinin ortaya çıkarılması ilerleyen süreçlerde EBA platformunun daha kaliteli içerikler sunmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.
- Bu çalışmaya benzer araştırmaların yürütülmesiyle EBA'da yer alan farklı branşların yer aldığı çalışmaların eğilimlerinin belirlenmesi ilerleyen süreçte yapılan araştırmalara yol göstereceği düşünülmektedir.
- Bilgi iletişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonunu sağladığı EBA platformu, öğretim süreçlerinde bütün kademelere içerik sağlayıcı olarak düşünüldüğünde farklı öğretim düzeylerinde özellikle ilkokul ve lise düzeylerinde çalışmalar yürütülmesi ihtiyaç belirleme noktasında gerekli görülmektedir.

Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

- EBA platformunun kullanıcısı ve uygulayıcı olan öğretmenlerin EBA deneyimleri, EBA'yı kullanma veya kullanmama gerekçeleri, ihtiyaçları, yaşadıkları problemleri, beklentileri ve çözüm önerilerinin yer aldığı çalışmalara fazlasıyla yer verilmiştir. Bununla birlikte öğretim düzeylerine inilerek öğrencilerin de ihtiyaçlarının belirleneceği çalışmaların yürütülmesi önerilebilir.
- Araştırmada yer alan çalışmalara bakıldığında sadece öğretmen ve öğrenci görüşleri ile sınırlanmak yerine yapılan çalışmaların daha kapsamlı hale getirilerek veli ve yöneticilerin de dahil edileceği çalışmaların yürütülmesi önemli görülmektedir.

Kaynakça

Açıkgöz, G. (2018). *Eğitim bilişim ağı (eba) destekli matematik öğretiminin 7. Sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi*]*. Kastamonu Üniversitesi.

Akal, N., (2019). *Eğitim bilişim ağı'ndaki matematik uygulamalarının göz izleme tekniği ile incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*].* Cerrapaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi.

Akbaş, E. E. (2019). EBA destekli matematik öğretiminin 5. sınıf kesir konusunda öğrenci başarılarına etkisi. *Joural of Computer Education Research*,7(13), 120-145.

Aksoy, N. (2017). *EBA (eğitim bilişim ağı)nın kullanım amacı, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aktaş, Z. (2020). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin eğitim bilişim ağını kullanma durumları ve bireysel yenilikçilik özellikleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Aktay, S., Keskin, T. (2016). Eğitim Bilişim Ağı (Eba) incelemesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27-44

Alabay, A., Vefa Taşdelen, V. (2017). Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin Eba (Eğitimde Bilişim Ağı) kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. *İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, (27-29)

Alan, S., Akkoç, H., İmre, S. Y., Ülger, T. K. (2021). Matematik öğretmenlerinin teknoloji entegrasyon yaklaşımlarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak enstrümantal orkestrasyon çerçevesinde incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAEBD)*, *12*(2), 406-431.

Altın, H.M., Kalelioğlu, F. (2015). Fatih projesi ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşleri**.** *Başkent University Journal of Education***,** 2(1), 89-105

Ankay, E. (2019). *5e öğretim modeline dayalı eğitim bilişim ağı (EBA) kullanımının 5. sınıf öğrencilerinin kesirlerle toplama ve çıkarma işlemleri konusundaki başarısına, tutumuna ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.

Aral, N., Kadan, G. (2021). Pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları problemlerin incelenmesi. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 99-114

Arslan, K., Görgülü Arı, A. ve Hayır Kanat M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri. *Ulakbilge*, (57), 192-206

Ayvacı, H.Ş., Altınok, O. (2019). Türkiye'de yürütülen tezlerin tematik incelenmesi: Işık kavramı örneği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 549-563

Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi (Genişletilmiş 4. Basım)*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.

Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53

Canpolat, U., Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 74-109

Cuya, B., Kayış E. (2018). Öğrencilere göre eba portalı'nın kullanım düzeyi. *Eğitim Teknolojileri Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı*.

Çalık, M., Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39 (174), 33-38

Çiftçi, B., Aydın, A. (2020). Eğitim bilişim ağı (EBA) platformu hakkında fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, *5*(2), 111-130.

Dede, Y., Akçakın, V., Kaya, G. (2021). Values conveyed through distance education in geometry courses during COVID-19. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science],* 14(3), 432-448.

Demir, F., Özdaş, F. (2020). Covıd-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292

Dinler Esim, F, (2021). *Eğitim bilişim ağı'ndaki (eba) ortaokul matematik içeriklerine yönelik hazırlanan videoların çoklu ortam tasarım ilkelerine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Durmuşçelebi, M., Temircan, S. (2017). MEB (Eğitim Bilişim Ağı) EBA'daki eğitim materyallerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi,* 7(13), 632-652.

Erensayın, E., Güler, Ç. (2017). EBA platformundaki ders materyallerinin eğitsel yazılım değerlendirme ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 657-678.

Gezer, M., Durdu, L. (2020). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile ilgili tezlerin sistematik analizi. *Başkent University Journal Of Education*, 7(2), 393-408

Gömleksiz, M.N., Koç Deniz, H.K. (2019). Eğitim bilişim ağı (EBA) ders Web sitesine ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 14(3), 431-446.

Güllüpınar, F., Kuzu, A., Dursun, Ö.Ö., Kurt, A.A., Gültekin, M. (2013). Milli eğitimde teknoloji kullanımı ve sonuçları: velilerin bakış açısından fatih projesi'nin pilot uygulamasının değerlendirilmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 195-216

Güvendi, G.M. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlere sunmuş olduğu çevrimiçi eğitim ve paylaşım sitelerinin öğretmenlerce kullanım sıklığının belirlenmesi: Eğitim bilişim ağı (Eba)* örneği [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İnci Kuzu, Ç. (2020). Covıd-19 pandemisi sürecinde uygulanan ilkokul uzaktan eğitim programı (eba tv) ile ilgili veli görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 505-527

Kapıdere, M., Çetinkaya, H.N. (2017). Eğitim bilişim ağı (eba) mobil uygulamasının değerlendirilmesi. *International Journal of Active Learning*, 2(2), 1-14

Karadeniz, G., Zabcı, N. (2020). Pandemi döneminde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin çalışma koşulları ve algıladıkları stres ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(22), 301-314

Kavuk, E., Demirtaş, H. (2021). Covıd-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-International Journal of Pedandragogy (e-ijpa)*, 1(1), 55-73

Kayhan, M., Koca, S. A. Ö. (2004). Matematik eğitimde araştırma konuları: 2000–2002. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 72–81

Kelismail, E. (2019). Eğitim bilişim ağı (eba) destekli öğretimin 6. Sınıf öğrencilerinin cebirsel ifadeler alt öğrenme alanında matematik başarılarına ve tutumlarına etkisi *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kepceoğlu, İ., Ercan, P. Ortaokul matematik dersi eba içeriğinde yer alan uzamsal becerilerle ilgili etkinlikler hakkındaki öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(1), 191-207.

Kesim, E. (2009*). Okul yöneticilerinin uzaktan eğitim yoluyla yetiştirilmeleri için eğitim ihtiyaçlarına dayalı bir program modeli önerisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Keskin Yorgancı, F. (2019). Ortaokul matematik öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) projesinden yararlanma düzeyleri ve proje hakkındaki görüşleri [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van

Kurtdede- Fidan, N., Erbasan, Ö., & Kolsuz, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı'ndan (EBA) yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Journal of International Social Research*, *9*(45).

Küslü, F. (2015). *Bilgisayar destekli matematik öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin "prizmalar" konusundaki başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Millî Eğitim Bakanlığı (2022a), Eğitimde Fatih Projesi, 27.03.2022 tarihinde http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html sitesinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (2022b), Eğitim Bilişim Ağı, 02.04.2022 tarihinde http://fatihprojesi.meb.gov.tr/icerik.html sitesinden alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). 2018 ilkokul ve ortaokul matematik dersi öğretim programı 1-8. sınıflar. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Curriculum and evaluation standards for school mathematics. Reston, VA: NCTM Publications

Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 376-394

Özbey, A. (2019). *Eba destekli öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerinin eşitlik ve denklem konusundaki başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Özbey, A., Koparan, T. (2020). Eşitlik ve denklem konusunda eğitim bilişim ağı (EBA) destekli öğretimin ortaokul öğrencilerinin başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, 8(16), 453-475.

Özen, E. (2019). Eğitimde dijital dönüşüm ve eğitim bilişim ağı (EBA). *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 5-9

Özgül, E., Ceran, D., Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49 (1), 395-412

Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2) 109-129

Şad, S. N., Arıbaş, S. (2010). Bazı gelişmiş ülkelerde teknoloji eğitimi ve türkiye için öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, (185), 278-299

Şen, E. Ö. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim yoluyla tv'de yayınlanan ortaokul matematik derslerini değerlendirme çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 71-83.

Şimşek, Ö., Bars, M., Zengin, Y. (2017). Matematik öğretiminin ölçme ve değerlendirme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(13), 189-207.

Taş, U., Yenilmez F. (2007). Türkiye'de eğitimin kalkınma üzerindeki rolü ve eğitim yatırımlarının geri dönüş oranı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 155-186

Tican, C., Gökoğlu, S. D. T. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim matematik dersine ilişkin görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 767-786.

Tuluk, G., Akyüz, H.İ. (2019), Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının EBA İçerik İncelemesi: 5. Sınıf Sayılar Alt Öğrenme Alanı Doğal Sayılar Ünitesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 32-47.

Tutar, M. (2015). *Eğitim bilişim ağı (EBA) sitesine yönelik olarak öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Türker, A., Dündar, E. (2020). Covıd-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (eba) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(1), 323-342.

Uluyol, Ç., Eryılmaz, S. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında fatih projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2). 209-229

Yazlık, D. Ö. (2019). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına yönelik görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1682–1699.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ekler

Ek 1

Araştırmada İncelenen Lisansüstü Tez Çalışmaları

Açıkgöz, G. (2018). *Eğitim bilişim ağı (eba) destekli matematik öğretiminin 7.sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Akal, N. (2019). *Eğitim bilişim ağı'ndaki matematik uygulamalarının göz izleme tekniği ile incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Aktaş, Z. (2020). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin eğitim bilişim ağını kullanma durumları ve bireysel yenilikçilik özellikleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Ankay, E. (2019). *5e öğretim modeline dayalı eğitim bilişim ağı (eba) kullanımının 5. sınıf öğrencilerinin kesirlerle toplama ve çıkarma işlemleri konusundaki başarısına, tutumuna ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Boğazlıyan Kara, D. (2021*). Pandemi sürecinde eba üzerinden gerçekleştirilen matematik eğitimine yönelik öğretmen görüş ve önerileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Dinler Esim, F. (2021). *Eğitim bilişim ağı'ndaki (eba) ortaokul matematik içeriklerine yönelik hazırlanan videoların çoklu ortam tasarım ilkelerine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ercan, P. (2018). *Ortaokul matematik dersi eba içeriğinin uzamsal yetenek ve bileşenlerine göre incelenmesi ve öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Kelismail, E. (2019). *Eğitim bilişim ağı (eba) destekli öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin cebirsel ifadeler alt öğrenme alanında matematik başarılarına ve tutumlarına*

etkisi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Keskin Yorgancı, F. (2019). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı (eba) projesinden yararlanma düzeyleri ve proje hakkındaki görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Küslü, F. (2015). *Bilgisayar destekli matematik öğretiminin 8.sınıf öğrencilerinin "prizmalar" konusundaki başarısına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.

Özbey, A. (2019). *Eba destekli öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerinin eşitlik ve denklem konusundaki başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Tekin, M. (2019). *Eba destekli oran – orantı öğretiminin ders başarılarına ve üstbilişsel davranış algılarına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Vahit, H.R. (2019). *Eba etkinlikleriyle yapılan matematik öğretiminin başarıya ve tutuma etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Ek 2

Araştırmada İncelenen Makaleler

Alan, S., Akkoç, H., İmre Yeşildere, S., Ülger Kozaklı, T. (2021). Matematik öğretmenlerinin teknoloji entegrasyon yaklaşımlarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak enstrümantal orkestrasyon çerçevesinde incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 406-431.

Atasoy, M., Yiğitcan Nayir, Ö. Eğitim bilişim ağı (eba) video modüllerinin matematik dersinde kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 24-37.

Aydoğdu İskenderoğlu, T., Konyalıhatipoğlu, M.E. (2021). Matematik öğretmenlerinin bakış açısıyla covid-19 salgını sürecinde uzaktan canlı dersler. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 235-262.

Batdal Karaduman, G., Akşak Ertaş, Z., Duran Baytar, S. (2021). Uzaktan eğitim yolu ile gerçekleştirilen matematik derslerine ilişkin öğretmen deneyimlerinin incelenmesi. *International Primary Educational Research Journal*, 5(1), 1-17.

Battal, A., Çalışkan, A. (2021). Bilgisayar destekli matematik eğitimi alanında 2015-2019 yılları arasında yapılan araştırmaların incelenmesi. *OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 18(39), 2258-2287.

Biçer, F., Ada, T. (2020). Matematik dersi öğretim programı üzerine meslek lisesi matematik öğretmenlerinin görüşleri. *AJESI- Anadolu Journal of Educational Sciences International(2020)*, 10(1), 543-582.

Çavuş, H., Keskin Yorgancı, F. (2020). Ortaokul matematik öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı (eba) projesinden yararlanma düzeyleri ve proje hakkındaki görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 17(1), 1272-1303.

Dede, Y., Akçakın, V., Kaya, G. (2021). COVID-19 Sürecinde Uzaktan Eğitim ile Geometri Derslerinde Aktarılan Değerler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 14(3), 432-448.

Durmuşçelebi, M., Temircan, S. (2017). Eğitim bilişim ağın'daki eğitim materyallerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 632-652.

Ertem Akbaş, E. (2019). Eğitim bilişim ağı (eba) destekli matematik öğretiminin 5. Sınıf kesir konusunda öğrenci başarılarına etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, 7(13), 120-145.

Gömleksiz, M. N., Koç Deniz, H. (2019). Eğitim bilişim ağı (eba) ders web sitesine ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *International Conference on Mathematics and Mathematics Education (ICMME-2018)*, 3(14), 431-446.

Gür, H., Kobak Demir, M. (2017). Alana özgü hizmetiçi eğitimlerin matematik öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımına yönelik tutumlarına etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(38).

İnce-Muslu, B., Ayten Erduran, A. (2020). Matematik eğitimine teknoloji entegrasyon sürecinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 258-273.

İşçi, G., Erduran, A. (2018). Ortaöğretim matematik derslerinde tablet pc kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-17.

Kepceoğlu, İ. ve Ercan, P. (2019). Ortaokul matematik dersi eba içeriğinde yer alan uzamsal becerilerle ilgili etkinlikler hakkındaki öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 191- 207.

Kilit, B., Güner, P. (2020). Matematik derslerinde web tabanlı uzaktan eğitime ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 9(1), 85-102

Korkmaz, E. (2020). İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim teknolojilerine bakış açısı. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(26), 4019-4045.

Özbey, A. & Koparan, T. (2020). Eşitlik ve denklem konusunda eğitim bilişim ağı (eba) destekli öğretimin ortaokul öğrencilerinin başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, 8 (16), 453-475.

Özçakır Sümen, Ö. (2021*).* Uzaktan eğitim sürecinde ilkokul matematik dersleri nasıl işleniyor? Bir durum çalışması. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* 8(3), 662-674.

Poçan, S., Yaşaroğlu, C. (2017). Dikişsiz öğrenme (seamless learning) ilkeleri bağlamında eba'nın matematik ders içeriğinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 10(51), 794-806.

Sevimli, E., Kul, Ü. (2015). Matematik ders kitabı içeriklerinin teknolojik uygunluk açısından değerlendirilmesi: ortaokul örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*. 9(1), 308-331.

Şen, E. Ö. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim yoluyla tv'de yayınlanan ortaokul matematik derslerini değerlendirme çalışması. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 71-83.

Şimşek, Ö., Bars, M., Zengin, Y. (2017). Matematik öğretiminin ölçme ve değerlendirme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(13), 189-207.

Tican, C., Toksoy Gökoğlu, S. D. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim matematik dersine ilişkin görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education],* 8(2), 767- 786.

Tokay, A., Çelebi, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim süreciyle ilgili görüşleri. *International Pegem Conference on Education (IPCEDU-2021).* 89-108.

Toptaş, V., Öztop, F. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde matematik dersindeki öğrenme eksikleri üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 373-391.

Tuluk, G. (2020*).* Eba (eğitim bilişim ağı) destekli matematik öğretiminin 5. sınıflar doğal sayılar ve işlemler ünitesinde öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi*. International Journal of Scientific and Technological Research,* 6(11), 78-97.

Tuluk, G., Akyüz, H.İ. (2019). Öğretmen ve öğretmen adaylarının eba içerik incelemesi: 5. sınıf sayılar alt öğrenme alanı doğal sayılar ünitesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 32-47.

Tutan, S., Bozkurt, A., Özmantar, M.F., Agaç, G., Güzel, M. (2021). Eba'daki 7. Sınıf cebir öğretim etkinliklerinin matematiksel potansiyel ve pedagojik kurguları bağlamında incelenmesi*. International Eurasian Conferences on Educational and Social Studies (IECES2021),* 621-633.

Türkmen, G.P., Soybaş, D. (2019). Oyunlaştırma yöntemiyle öğrenmenin öğrencilerin matematik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 258-298.

Yazlık, D.Ö. (2019). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına yönelik görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1682-1699.

Yiğit Koyunkaya, M., Tataroğlu Taşdan, B. (2019). Matematik öğretmen adaylarının ders planlarının teknoloji entegrasyonu açısından değerlendirilmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (20).

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Yaz/2023 ● Sayı: 239, (1787-1806)

Çevrimiçi Eğitime Yönelik Öz-yeterlik Algı Ölçeğinin Geliştirilmesi (ÇEYÖAÖ)

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Hüseyin Hüsnü BAHAR[1], Ayhan KOÇ[2]

1 Prof. Dr, EBYU, Eğitim Bilimleri, hhbahar@erzincan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0061-3344.

2 Dr. Öğr. Üyesi, EBYU, Eğitim Bilimleri, ayhankoc@erzincan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0365-3560.

Gönderilme Tarihi: 07.07.2022 Kabul Tarihi: 10.04.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1141929

Atıf: "Bahar, H. H., ve Koç, A. (2023). Çevrimiçi eğitime yönelik öz-yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi (ÇEYÖAÖ). *Millî Eğitim Dergisi, 52* (239), 1787-1806. DOI: 10.37669/milliegitim.1141929"

Öz

Araştırmanın amacı akademik personelin Çevrimiçi Eğitime Yönelik Öz-yeterlik Algı düzeylerini tespit etmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Ölçek geliştirmeye yönelik olarak yürütülen bu çalışmada veriler 172 öğretim elemanından elde edilmiştir. Madde havuzunu oluşturmak için ilgili kaynaklar taranmış, uzman görüşü de alınarak taslak maddeler oluşturulmuştur. Oluşturulan 25 maddelik taslak form uygulanmış ve uygulamadan elde edilen veriler AFA ve DFA ile analiz edilmiştir. AFA sonucunda 25 maddelik taslak form 10 madde ve tek boyuttan oluşan bir forma dönüştürülmüştür. Elde edilen tek faktörlü yapı ölçülmek istenen özelliklerin %58.54'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin DFA çalışmasından elde edilen bulgular geliştirilen ölçeğin iyi uyum ve kabul edilebilir uyum kriterlerini karşıladığını göstermektedir. Geliştirilen 10 maddelik ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .92'dir. Test-yeniden test yöntemi ile ölçeğin kararlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu amaçla 3-4 hafta ve 3-4 aylık aralar ile uygulamalar yapılmış, 3-4 haftalık uygulamalar arasında .73, 3-4 aylık uygulamalar arasında ise .70 korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Benzer ölçek geçerliliği için Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algı Ölçeği kullanılmış, iki ölçek puanı arasında hesaplanan korelasyon katsayısı .83 bulunmuştur. Geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu, akademik personelin yanı sıra öğretmenlerin de çevrimiçi eğitime yönelik öz-yeterlik algılarını belirleme sürecinde kullanılabileceği anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *çevrimiçi eğitim, öz-yeterlik, çevrimiçi eğitime yönelik öz-yeterlik algısı, uzaktan eğitim*

Developing the Self-Efficacy Perception Scale for Online Education (SPSOE)

Abstract

The aim of the research is to develop a valid and reliable measurement tool to determine the self-efficacy perception levels of academic staff towards online education. In this study, which was carried out to develop the scale, the data were obtained from 172 instructors. In order to create the item pool, the relevant sources were scanned, and draft items were created by taking expert opinion. The created 25-item draft form was applied and the data obtained from the application were analyzed with Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA). As a result of EFA, the 25-item draft form was transformed into a form consisting of 10 items and one dimension. The single-factor structure obtained explains 58.54% of the features to be measured. The findings obtained from the CFA study of the scale show that the developed scale meets the criteria of good fit and acceptable fit. The Cronbach's Alpha coefficient of the developed 10-item scale is .92. The stability coefficient of the scale was calculated by the test-retest method. For this purpose, applications were made at intervals of 3-4 weeks and 3-4 months, and a correlation coefficient of .73 between 3-4-week applications and .70 between 3-4-month applications was calculated. For similar scale validity, the Self-Efficacy Perception Scale for Distance Education was used, and the correlation coefficient calculated between the two scale scores was found to be .83. It has been understood that the developed scale is a valid and reliable measurement tool, and that it can be used in the process of determining the self-efficacy perceptions of teachers as well as academic staff about online education.

Keywords: *online education, self-efficacy, perception of self-efficacy towards online education, distance education*

Giriş

Öz-yeterlik algısı, bireyin belli bir işi yapmak için kendisini ne ölçüde yeterli gördüğüne ilişkin inancıdır (Bandura, 1997; Akkoyunlu ve Kurbanoğlu, 2003). Öz-yeterlik algısı başarı için önemli olmakla birlikte tek başına yeterli de değildir. Bandura'ya göre başarı belli bir işi yapmak için gerekli olan becerilerin yanı sıra bu becerilerin etkin ve güvenli bir şekilde kullanımını gerektirir (Bandura, 1997). Doğru deneyimler, sosyal modeller, sözel ikna ile fizyolojik ve duygusal durumlar öz-yeterlik inancının dört önemli kaynağı olarak görülmektedir (Bandura, 1995). Doğru deneyimler bireyin benzer bir yaşantı geçirmesi, ilgili davranışı deneyimlemesidir. Sosyal model, diğer insanların aynı türden olan davranışlarını izlemesidir. Sözel ikna, inanılan ve güvenilen birisi tarafından kişinin ikna edilmesidir. Öz-yeterlik kavramıyla ilişkili en önemli kavramlardan birisi de öğretmen öz-yeterlik algısıdır. Çünkü

başarıda etkili olan faktörlerden biri bireyin söz konusu davranışla ilgili sahip olduğu öz-yeterlik algısıdır (Ekici, 2008). Bu sebeple öğretmenin öz-yeterlik algısı öğretmenin başarısı bakımından önemli görülmektedir.

Bilişim ve iletişim teknolojilerinin hızla gelişmesi her alanda olduğu gibi eğitim alanında da yeni fırsatların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu gelişimin özellikle çevrimiçi eğitim süreçlerine yaptığı katkı yadsınamaz. Öğretim sürecinde öğretmen ve öğrenci zaman ve ortamdan bağımsız olarak bir araya gelebilmekte, çevrimiçi veya çevrimdışı olarak eğitimlerini sürdürebilmektedirler (İşman, 2011; Aydın, 2019). Özellikle Covid-19 pandemisi ile birlikte salgının yaşandığı ülkelerde, eğitim sistemlerinin bu salgından etkilendiği, uzaktan eğitim uygulamalarının yüz yüze eğitimin alternatifi olarak kullanılmaya başlandığı görülmüştür (Telli ve Altun, 2020). Diğer taraftan bilişim ve iletişim teknolojilerinin hızlı gelişimi, fırsatların yanı sıra bazı sorunları da beraberinde getirmiştir. Öğrencilerin bilgisayar ve internet bağlantılarının olmaması, öğretim elemanlarının çevrimiçi eğitim için yeterince donanımlı olmaması (Durak, Çankaya ve İzmirli, 2020), altyapı sorunları (Bilgiç ve Tüzün, 2015; Kaya 2020) bunlardan bazılarıdır. Çevrimiçi süreçlerde öğretmen rolünde olan eğitimcinin yeterlikleri, sürecin sağlıklı işlemesi bakımından önemli görülmektedir. Çünkü öğretmen bu süreçte, geleneksel rollerinin yanı sıra teknik birtakım rolleri de üstlenmek ve yerine getirmek durumundadır (İşman, 2011; Kaya, 2020). Yapılan bu çalışma, öğretici rolünde bulunan eğitimcilerin çevrimiçi eğitim sürecinde kendisini ne ölçüde yeterli gördüğünün tespit edilmesine yönelik bir ölçme aracının geliştirilmesi bakımından önemli görülmektedir. Geliştirilmesi planlanan ölçme aracı, bu konuda yapılacak olan bilimsel araştırmalara geçerli ve güvenilir veri toplanması sürecinde önemli katkılar sağlayabilir.

Çevrimiçi öğretim sürecinde öğretmenin sahip olması gereken bazı yeterlikler söz konusudur. Öğretmen genel yeterliklerinin yanı sıra, çevrimiçi süreçlerde öğretmenlerin ilave bazı yeterliklere de sahip olması gerekir. Bu kapsamda öğretmenin teknoloji, yönetim, tasarım, öğretim ve iletişim süreçleri ile ilgili bazı sorumluluklarının olduğu görülmektedir (Khan 2004; Aydın, 2005; İşman, 2011; Kavrat ve Türel, 2013). Çevrimiçi uygulamalardaki öğretmen yeterlikleri, alan yazında çevrimiçi öğretmen yeterlikleri olarak da tanımlanmaktadır (Baturay ve Türel, 2012).

İletişim teknolojilerindeki gelişmeler eğitim alanındaki uygulamaları da önemli ölçüde etkilemekte, bu alanda bazı değişim ve dönüşümlerin yapılmasını zorunlu hale getirmektedir. Özellikle 2020 yılı ile birlikte ortaya çıkan Covid-19 salgını, dünyada olduğu gibi Türkiye'de de okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar her seviyedeki öğretim faaliyetlerini etkilemiş, uzaktan eğitim uygulamalarını zorunlu hale getirmiştir. Bu sürece hazırlıklı olan birimlerin yanı sıra hazırlıksız olan birimler de uzak-

tan eğitim sürecinin bir uygulaması olan çevrimiçi eğitim uygulamalarını kullanmak zorunda kalmıştır. Çevrimiçi süreçlerin başarılı olmasında, yazılım ve donanımla ilgili altyapının yeterliliği önemlidir. Diğer taraftan sürecin başarılı olması için öğretim elemanı ile öğrencilerin de bazı görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Gerek altyapı gerekse öğrenciler ne kadar hazır olursa olsun, bu sürecin yöneticisi konumundaki öğretim elemanının çevrimiçi süreçlerle ilgili bilgi ve becerileri önem kazanmaktadır. Bandura (1997)'ya göre öz-yeterlik algısı, bireyin belli bir işi yapmak için kedisini ne ölçüde yeterli gördüğüne ilişkin inancıdır. Öz-yeterlik inancı başarının tek ölçüsü olmamakla birlikte, yine de sürecin başarılı olup olmaması bakımından önemlidir.

Alan yazında çevrimiçi öğretim süreçleri ile ilgili hem öğretmen hem de öğrencilere yönelik bazı ölçme araçlarının geliştirildiği görülmektedir. Bu ölçeklerden birisi Horzum ve Çakır (2009) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Çevrim İçi Teknolojilere Yönelik Öz-yeterlik Algısı Ölçeği"dir. Orijinali İngilizce olan, 29 madde ve dört faktörlü yapıda olan ölçek 2000 yılında geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek öğrencilerin çevrim içi teknolojilere yönelik öz-yeterlik algısını ölçmeye yöneliktir. Diğer bir çalışmada (Gündüz, 2013), öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarını ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Diğer bir çalışmada (Yıldız, 2015), öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algılarını ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin öz-yeterlik algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir (Yıldız, 2015). Bu ölçeğin kullanılmış olduğu bir çalışmada (Başar, Arslan, Günsel ve Akpınar, 2019), öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı incelenmiştir. Diğer bir çalışmada (Ak, Gökdaş, Öksüz ve Torun, 2021), çevrimiçi olarak gerçekleştirilen uzaktan eğitim eğiticilerin eğitimi programının öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz-yeterlik ve yarar algılarına etkisi incelenmiştir. Ancak mevcut çalışma sürecinde geliştirilen ölçek, geliştirilmiş olan diğer ölçeklerden farklıdır. Yapılan bu çalışmada geliştirilen ölçek öğretim elemanı ve öğretmenlerin çevrimiçi eğitime yönelik öz-yeterlik algılarını ölçmeye yöneliktir. Çevrimiçi eğitim uzaktan eğitim uygulamalarından birisidir. Öğretmenlerin yanı sıra öğrenciler için de çevrimiçi öğrenme öz-yeterliklerini ölçmeye yönelik ölçek geliştirilmiştir. Zimmerman ve Kulikowich (2016) tarafından geliştirilen "The Online Learning Self-Efficacy Scale" (OLSES), öğrencilerin çevrimiçi öğrenme öz-yeterliklerini ölçmeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Toplam 22 maddeden oluşan OLSES, çevrimiçi ortamda öğrenme, zaman yönetimi ve teknoloji kullanımı olmak üzere üç alt ölçek ihtiva etmektedir. OLSES, Yavuzalp ve Bahcıvan (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış, üniversite öğrencilerinden elde edilen ölçüm sonuçları cinsiyet ve okul türüne göre karşılaştırılmıştır.

Çevrimiçi öğrenme öz-yeterlik ölçeği (The Online Learning Self-efficacy Scale-OLSS) de öğrencilerin öğrencilere yönelik olarak geliştirilmiştir. Ölçek teknoloji kullanım öz-yeterliği, çevrimiçi öğrenme görev öz-yeterliği, eğitmen-akran etkileşimi ve iletişim öz-yeterliği ve öz düzenleme-motivasyon etkinliği olmak üzere dört faktör ve 31 maddeden oluşmaktadır. Öğrenci öz-yeterliğini ölçmeye yönelik olarak geliştirilen diğer bir ölçme aracı çevrimiçi öğrenme için öz-yeterlik anketidir (Self-Efficacy Questionnaire for Online Learning-SeQoL). SeQoL beş alt boyut ve 35 maddeden oluşmaktadır (Tsai, Cho, Marra ve Shen, 2020).

Alan yazında öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim süreçlerine yönelik öz-yeterlik algısını ölçmeye yönelik bir ölçme aracının olmadığı görülmüştür. Yapılan bu çalışmanın bu alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Geliştirilmesi planlanan bu ölçek ile üniversite düzeyinde ders yürüten öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim süreci ile ilgili olarak kendilerini ne ölçüde yeterli gördüğünün tespit edilmesi amaçlanmıştır. Ölçek her ne kadar öğretim elemanlarına yönelik olarak geliştirilse de, öğretmenlerin de öz-yeterlik algı düzeylerini ölçmek için de kullanılabilir.

Araştırmanın amacı akademik personelin Çevrimiçi Eğitime Yönelik Öz-yeterlik Algı düzeylerini tespit etmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Planlanan çalışma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Çalışmanın bu bölümünde, ölçeğin geliştirmesi sürecinde önerilen adımlar ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi süreci için önerilen adımlar değerlendirilecek davranışların belirlenmesi, madde havuzunun oluşturulması, ölçüm yönteminin belirlenmesi, alan uzmanlarının görüşlerinin alınması, ölçeğin uygulanması, maddelerin analiz edilmesi ve analizlere göre ölçeğin sonuçlandırılmasıdır (DeVellis 2017).

Çalışma Grubu

Ölçek geliştirmek için gerekli olan veriler 2021-2022 akademik yılında, Doğu Anadolu Bölgesindeki bir devlet üniversitesinin 15 farklı biriminin akademik kadrolarında görevli olup gönüllü katılım gösteren 172 öğretim elemanından elde edilmiştir. Test-yeniden test güvenirliğinin belirlenmesi için 60 katılımcıya ulaşılmıştır. Katılımcıların çevrimiçi ders yürütüp yürütmediklerine dikkat edilmiş, çevrimiçi ders yürütmeyen öğretim elemanları kapsam dışında tutulmuştur.

Tablo 1

*Çalışma Grubunun Cinsiyet ve Unvana Göre Dağılımı**

Değişken	Gruplar	F	%
Cinsiyet	Kadın	54	31.4
	Erkek	118	68.6
	Toplam	172	100.0
Unvan	Prof.Dr.	20	11.6
	Doç.Dr	31	18.0
	Dr. Öğr. Üyesi	57	33.1
	Öğr. Gör.	47	27.3
	Arş. Gör./Arş. Gör. Dr.	17	9.9
	Toplam	172	100.0

* Çevrimiçi ders yürüten veya yürütmüş olan akademik personelden veri toplanmıştır.

Katılımcıların cinsiyet ve akademik unvanlarına göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir. Cinsiyete göre çalışma grubunda bulunan öğretim elemanlarının 54'ü kadın (%31.4), 118'i (%68.6) erkektir. Katılan akademik personelin 20'si (%11.6) Prof. Dr., 31'i (18.0) Doç. Dr., 57'si (%33.1) Dr. Öğretim Üyesi, 47'si (%27.3) Öğretim Görevlisi (veya Dr. Öğr. Gör.), 17'si (%9.9) ise çevrimiçi ders yürütme sorumluluğu olan Araştırma Görevlilerinden oluşmaktadır.

Madde Havuzunun Oluşturulması

Madde havuzunun oluşturulması sürecinde ilgili literatür taranmış, ayrıca alan uzmanı ve ölçme-değerlendirme uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırmacıların kendilerinin de öğretim elemanı olması ve uzaktan eğitim sürecinde aktif görev almaları sebebiyle, uygulamalara ilişkin bilgi ve deneyimleri taslak madde havuzunun oluşturulmasına katkı sağlamıştır. Literatür taraması ve görüşmeler sonucunda öğretim elemanının çevrimiçi öğretim sürecindeki rolleri de dikkate alınarak madde havuzu oluşturulmaya başlanmıştır. Çevrimiçi öğretim sürecinde öğretmenin rolleri temel olarak pedagojik, sosyal, yönetimsel ve teknik roller olmak üzere dört boyutta incelenmiştir (Berge, 1995). Teles ve arkadaşları (2001) bu dört boyutu derinlemesine analiz ederek her boyutta alt göstergeler önermiştir. Benzer şekilde Liu ve arkadaşları (2019) uzaktan eğitimde uzaktan eğitim sürecinde öğretmen rolleri arasındaki etkileşimin çok karmaşık olduğunu vurgulayarak, pedagojik ve sosyal rollerin önemine vurgu yapmıştır (Aydın, 2017) Uzaktan eğitimde öğretici yeterliklerini incelediği çalışmasında pedagojik, sosyal, yönetimsel ve teknik boyutlara ek olarak değerlendirme, öğretim tasarımı, kolaylaştırma boyutları eklemiştir. Çevrimiçi öğretim

sürecinde öğretmen; psikolog, öğretici, öğretim tasarımcısı, teknoloji uzmanı, teknisyen, yönetici, site eğitmeni, editör, grafik tasarımcısı, sosyalleşme uzmanı, danışman, araştırmacı, lider, materyal üretici, ölçme ve değerlendirme uzmanı, sistem uzmanı, proje yöneticisi, iletişim uzmanı, motivasyon sağlayıcı, uzaktan eğitim uzmanı, içerik tasarımcısı gibi birçok farklı rol üstlenmektedir (İşman,2011 s.334-335). Erkuş (2012)'un da belirttiği gibi ölçek geliştirme işi bir süreçtir. Ön deneme ve deneme uygulamalarından sonra yapılan analizlere dayalı olarak ölçek geliştirilir. Bu kapsamda taslak madde havuzu oluşturmak için bu çalışmanın giriş bölümünde de belirtilen ilgili bazı kaynaklardan yararlanılmış, öncelikle çevrimiçi öğretim sürecinde öğretim elemanının rollerinin neler olabileceği tespit edilmiştir. Literatürün yanı sıra, araştırmacılar tarafından bizzat yürütülen uygulamalar da madde havuzu oluşturma sürecine katkı sağlamıştır. Ayrıca araştırmacılardan birisi verilerin toplandığı üniversitede çevrimiçi öğretim süreçlerinin yürütülmesi için oluşturulan ekibin üyesi olarak görev ve sorumluluk almıştır. Bu görev ve sorumluluk sürecindeki deneyim ve etkileşimler de madde havuzunun oluşturulması ve şekillenmesi sürecine ayrıca katkı sağlamıştır. Öncelikle öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim sürecindeki görev ve sorumlulukları tespit edilmiş, bu tespitlere dayalı olarak madde havuzu oluşturulmuştur. Tespit edilen bu görev ve sorumluluklardan yola çıkılarak taslak form oluşturulmuştur. Taslak formun oluşturulmasında alan uzmanlarının yanı sıra ölçme-değerlendirme uzmanlarının da görüşü alınmıştır. Görüş ve öneriler de dikkate alınarak gerekli eleme ve birleştirmeler yapılmış ve 25 maddelik önermelerden oluşan taslak form geliştirilmiştir. Formda yer alan önermelerin her biri çevrimiçi öğretim sürecinde öğretim elemanının kendisini ne ölçüde yeterli gördüğü ile ilgilidir. Çevrimiçi öğretim elemanı yeterliği ile ilgili olan bu maddelere katılımcıların bana hiç uygun değil (1) ile bana çok uygun (7) arasında bir derecelendirme yaparak cevap vermesi istenmiştir.

Verilerin toplanması

Çalışmada gerekli olan verilerin toplanması için EBYU Etik Kurulundan 31/03/2021 tarih ve 04-42 sayılı kararı ile gerekli izinler alınmıştır. Veriler araştırmanın yapıldığı üniversitenin akademik birim kadrolarında görev yapan ve çevrimiçi ders görevi yürüten akademik personelden toplanmıştır. Bu amaçla Google formların yanı sıra kâğıt-kalem uygulaması yapılmıştır. Geliştiren ölçeğin kararlılık katsayısının hesaplanmasına esas olacak veriler, birinci ve ikinci uygulamada verilen cevapları eşleştirmede kolaylık sağlaması nedeniyle kâğıt-kalem uygulaması ile toplanmıştır.

Verilerin analizi

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılarak ölçeğin yapı geçerliliği belirlenmiştir. Hazırlanan taslak ölçeğin yapısını tespit etmek

için AFA yapılmıştır. AFA ile belirlenen kuramsal yapı DFA ile test edilmiştir. Geliştirilen ölçeğin iç tutarlılık katsayısının hesaplanması için Cronbach Alpha, kararlılık katsayısının hesaplanması için test-yeniden test yöntemi kullanılmıştır.

AFA için SPSS 26 programı kullanılmıştır. Verilerin doğrusal bir ilişki gösterip göstermediği korelasyon katsayısı, çoklu normal dağılımdan gelip gelmediği ise Bartlett's Testi sonuçlarına göre analiz edilmiştir. DFA süreci ile ilgili analizler AMOS programı kullanılarak yapılmıştır.

Bulgular

AFA'ya İlişkin Bulgular

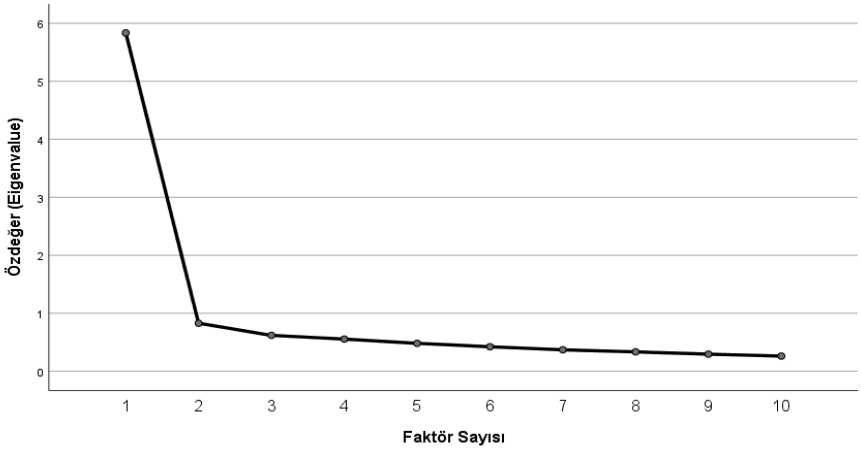
Çalışmada öncelikle verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı incelenmiştir (Karagöz, 2017, s. 403-404). Bu amaçla korelasyon matrisleri hesaplanmış, Bartlett Küresellik Testi ile Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testleri yapılmıştır. AFA analiz sürecinde analize katılan 25 madde arasındaki korelasyonarın .16 ile .92 arasında değiştiği gözlenmiştir. İncelenen korelasyon matrisinde, değişkenler arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. AFA sonrası ölçekte olmasına karar verilen maddeler arasındaki korelasyon katsayıları .37 ile .70 arasındadır.

Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediği Bartlett testi ile test edilmektedir. Bartlett testi sonucu ne kadar yüksekse, manidar olma olasılığı o kadar yüksektir (Tavşancıl, 2002, s. 51). Faktör analizine devam etmek için Bartlett testi ile H_0 hipotezinin (Korelasyon matrisi birim matristir) reddedilmesi gerekir. Bartlett testi sonuçlarına göre H_0 hipotezinin reddedildiği tespit edilmiştir ($X2(Df = 45) = 957.374$, $N = 172$, $p < .001$). Test sonuçları, verilerin çoklu normal dağılımdan geldiği varsayımını doğrulamaktadır.

KMO Testi örneklem yeterliliğini ölçer ve örneklem büyüklüğü ile ilgilenir. Bulunan değer 1'e yaklaştıkça (> .90) mükemmel olduğu kabul edilir (Sharma, 1996, s.116; Tavşancıl, 2002, s.51; Tabachnick and Fidell, 2015, s. 619). KMO örneklem yeterliliği ölçütünün .941 olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, veri yapısının örneklem büyüklüğü açısından yeterli olduğunu göstermektedir. Yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az .01 olması önerilir. Çok faktörlü bir yapıda, birden çok faktörde yüksek yük değeri veren madde binişik madde olarak tanımlanır ve ölçekten çıkarılması düşünülebilir (Büyüköztürk, 2011, s. 125). Bu sebeple birden fazla faktörde .1'den daha az bir farkla yer alan maddeler binişik madde olarak değerlendirilmiş ve ölçekten tek tek çıkarılarak analize devam edilmiş, sonuçta ölçekte bulunan madde sayısı 10'a indirilmiştir.

Şekil 1

ÇEYÖAÖ'nün Faktör Çizgi Grafiği



ÇEYÖAÖ'nün özdeğer grafiği yukarıda (Şekil 1) verilmiştir. Öz değer (Eigenvalue), hem faktörlerce açıklanan varyansı hesaplamada, hem de önemli faktör sayısına karar vermede dikkate alınan bir katsayıdır. Faktör analizinde öz değeri bir veya daha büyük olan faktörler dikkate alınır (Büyüköztürk, 2011, s. 125). Taslak ölçekten sıra ile çıkarılan maddelerden sonra kalan 10 maddelik yapının tek bir faktör altında toplandığı görülmüştür. Şekil 1'de de görüldüğü gibi, öz değeri birin üzerinde olan tek faktör tespit edilmiştir. Sonuçta ölçeğin 10 maddeden oluşan tek bir yapı etrafında toplanmasının uygun olacağı sonucuna varılmıştır. AFA sürecinde belirlenen tek faktörlü yapının (Şekil 1), toplam varyansın %58.54'ünü açıkladığı görülmüştür.

Tablo 2

Maddelerin Faktör Yükleri ve Açıklanan Toplam Varyans

Madde No	Önermeler (ÇÖS: Çevrimiçi Öğretim Sistemi)	Faktör yükü
C25	ÇÖS'de öğrencilerime sistem üzerinden geribildirim sağlayabilirim.	.866
C20	ÇÖS'de öğrencilerimi internette araştırma yapmaya yönlendirebilirim.	.819
C19	ÇÖS'de ders ile ilgili elektronik ortamdaki kaynak ve içeriklere ulaşmak için araştırma yapabilirim.	.796
C23	ÇÖS'de tespit edilen öğrenme eksikliklerini gidermek için ilave etkinlikler planlayabilirim.	.795
C11	ÇÖS'de kullanılan içeriğin hedef kitleye uygunluğunu kontrol edebilirim.	.794
C5	ÇÖS'de hazırlanan öğretim planını uygulayabilirim.	.758
C10	ÇÖS'de öğrencilerin sistem üzerinden gerekli içerikleri (sunum, dosya vb.) paylaşılmasına yardım ve rehberlik edebilirim.	.751
C21	ÇÖS'de öğrencilerimin ve diğer öğretim elemanlarının/ öğretmenlerin beklenmedik durumlarda alacakları kararlara rehberlik edebilirim.	.696
C2	ÇÖS'de öğrencilere yardım ve rehberlik yapabilirim.	.682
C8	ÇÖS'de öğrencilerin derse katılımını sağlayabilirim.	.653

Açıklanan toplam varyans: 58.336

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Ölçekte yer alan 10 maddenin faktör yükleri Tablo 2'de gösterilmiştir. Ölçeği oluşturan maddelerin faktör yükleri .653 ile .866 arasında değişmektedir. Büyüköztürk (2011) faktör yük değerinin, 0.45 ya da daha yüksek olmasının ise seçim için iyi bir ölçü olacağını belirtmiştir. Toplam on maddeden oluşan ölçeğin açıkladığı toplam varyans %58.336'dır. Tavşancıl (2002) sosyal bilim alanlarında yapılan analizlerde %40 ile %60 arasında değişen oranların yeterli olduğunu belirtmektedir.

Tablo 3

ÇEYÖAÖ'nün İç Tutarlılık ve Kararlılık Katsayıları

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha (N = 172)	Kararlılık katsayısı (Pearson korelasyon) 3-4 Hafta (N = 53)	3-4 Ay (N = 60)
ÇEYÖAÖ	10	.92	.73	.70

Ölçeğin iç tutarlılık ve test-yeniden test güvenirliğine ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir. On maddelik ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .92'dir. Bu bulguya dayalı olarak ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2002; Karagöz ve Bardakçı, 2020, s. 52).

ÇEYÖAÖ'nün kararlılık katsayısı test-yeniden test yöntemi ile hesaplanmıştır. Ölçeğin 3-4 haftalık ve 3-4 aylık kararlılık katsayıları hesaplanmıştır. Üç-dört haftalık kararlılık katsayısını hesaplamak için ölçek öğretim elemanlarına 21-28 gün aralığında iki defa uygulanmıştır. Üç-dört aylık kararlılık katsayısını hesaplamak için ölçek öğretim elemanlarına 90-120 gün ara ile uygulanmıştır. Uygulama verilerini toplamak için öğretim elemanlarına bireysel olarak tek tek ulaşmak gerektiğinden, kararlılık katsayısının hesaplanmasına esas olan veriler 3-4 ve 3-4 ay aralığında ayrı ayrı toplanmıştır. Ölçeğin 3-4 haftalık kararlılık katsayısı .73 ($r = .73$, $p < .01$), 3-4 aylık kararlılık katsayısı ise .70 ($r = .70$, $p < .01$) bulunmuştur.

DFA'ya İlişkin Bulgular

AFA sonuçlarına göre oluşturulan tek faktörlü, 10 maddeli ölçek yapısının doğrulanmasını test etmek için DFA yapılmıştır. DFA sonuçlarına ilişkin uyum iyiliği değerleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

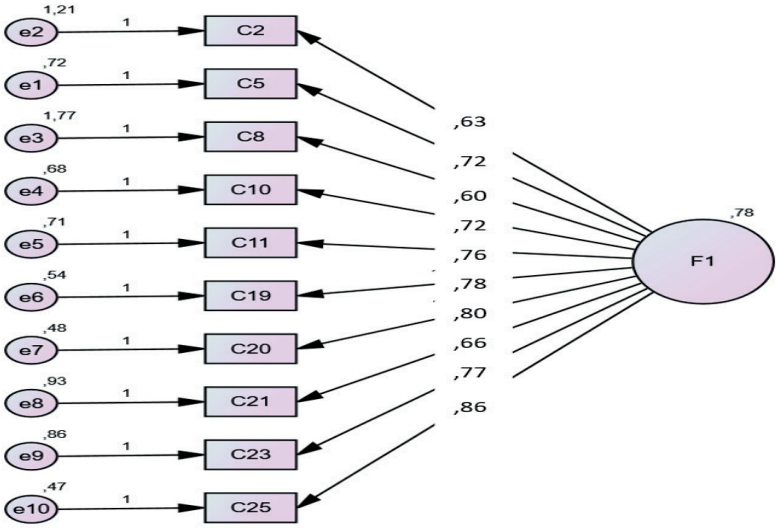
Model Uyum Kriterleri (Karagöz, 2017 s.466; Erkorkmaz ve ark. 2013) ve DFA Analiz Sonuçları

Model uyum kriteri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	İndeks	Sonuç
CMIN/SD (X^2/Sd)	0-3	3-5	1.576	İyi uyum
AGFI	.90-1.00	.85-.90	.902	İyi uyum
GFI	.90-1.00	.85-.90	.938	İyi uyum
CFI	.95-1.00	.90-.95	.978	İyi uyum
NFI	.95-1.00	.90-.95	.944	Kabul edilebilir uyum
NNFI (TLI)	.95-1.00	.90-.95	.972	İyi uyum
RFI	.95-1.00	.90-.95	.928	Kabul edilebilir uyum
IFI	.95-1.00	.90-.95	.979	İyi uyum
RMSEA	.00-.05	.05-.08	.058	Kabul edilebilir uyum
RMR	.00-.05	.05-.10	.073	Kabul edilebilir uyum
PNFI	.95-1.00	.50-.95	.734	Kabul edilebilir uyum
PGFI	.95-1.00	.50-.95	.597	Kabul edilebilir uyum
SRMR	0≤SRMR≤0.05	0.05≤RMSEA≤0	.0391	İyi uyum.

Tablo 4 incelendiğinde; uyum değerlerinin ilgili literatürde belirtilen (Karagöz, 2016, s. 974; Karagöz, 2017, s. 466; Hu ve Bentler, 1999; Tabachnick, B. G. ve Fidel, L. S. 2015; Kline, 2015) iyi uyum ve kabul edilebilir uyum kriterlerini karşıladığı görülmüştür.

Şekil 2

ÇEYÖAÖ'ye İlişkin Path Diyagramı



DFA sonuçlarına göre X2/sd değerinin 2'den küçük ve anlamlı olduğu (1.576, $p < .05$), iyi uyum kriterini karşıladığı söylenebilir. Yaklaşık hataların ortalama karekökü (Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA) ana kütledeki yaklaşık uyumun bir ölçüsü olarak görülmektedir. Model serbestlik derecesine göre .06 ya da daha küçük değerler modelin iyi bir uyum gösterdiğini belirtir (Hu ve Bentler, 1999). Bu çalışma için bulunan RMSEA .058'dir. Karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Indeks – CFI = .978), fazlalık uyum indeksi (Incremental Fit Index – IFI = .979), uyum iyiliği indeksi (Goodness of Fit Index – GFI = .938) iyi uyum ölçülerinin karşılandığını göstermektedir. Ayrıca AGFI (.902) ve NNFI (.972) indeksleri de iyi uyum ölçülerini karşılamaktadır. Diğer taraftan RMR (.073), NFI (.944), RFI (.928), PNFI (.734) ve PGFI (.597) indekslerinin de kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmüştür. Özetle, hesaplanan uyum indekslerinin iyi ve kabul edilebilir uyum kriterlerini karşıladığı tespit edilmiştir.

DFA ve AFA sonuçlarına göre oluşturulan ÇEYÖAÖ ile UEYÖAÖ'yü gönüllü katılım gösteren 74 akademik personel doldurmuş ve her iki ölçekten elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısı .83 bulunmuştur. Her iki puan arasında, pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmüştür ($r = .83$ $p < .01$). Bu bulgu, ÇEYÖAÖ'nün benzer ölçek geçerliliğine sahip olduğunun bir kanıtı olarak değerlendirilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Akademik personelin çevrimiçi eğitime yönelik öz-yeterlik algılarını belirlemek için güncel, güvenilir ve geçerli bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçek geliştirme çalışması için çevrimiçi öğretim sürecinde görev alan farklı unvanları olan 172 öğretim elemanından veri toplanmıştır. Başlangıçta ilgili kaynaklar taranarak ve çevrimiçi öğretim sürecini yöneten ve ders yürütmek üzere süreçte görev alan sekiz öğretim elemanı ile görüşülerek 35 maddelik havuz oluşturulmuştur (Karagöz ve Bardakçı, 2020, 164). Daha sonra bu havuzda yer alan maddeler 15 öğretim elemanına uygulanmış, gelen cevaplar ve öğretim elemanlarının görüşleri de dikkate alınarak taslak ölçekteki madde sayısı 25'e düşürülmüştür. Tamamı 25 maddeden oluşan taslak ölçek 2021-2022 akademik yılı başında 172 öğretim elemanına uygulanmıştır. AFA ve DFA yapıldıktan sonra 10 maddeye düşürülen ölçek, test-yeniden test güvenirlik katsayısının hesaplanması için 60 öğretim elemanına yeniden uygulanmıştır (Karagöz ve Bardakçı, 2020, 82; Şeker ve Gençdoğan, 2020, 42). AFA sonuçları daha sonra DFA ile doğrulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre geliştirilen ölçeğin tek boyutlu olmasının daha uygun olacağına karar verilmiştir. On maddelik ölçeğin iç tutarlılık ve kararlılık katsayılarının uygun olduğu, DFA analizi sonucunda hesaplanan model uyum kriterlerinin iyi ve kabul edilebilir uyum kapsamında olduğu anlaşılmıştır (Karagöz, 2016, s. 974; Karagöz, 2017, s. 466; Hu ve Bentler, 1999; Tabachnick, B. G. ve Fidel, L. S. 2015; Kline, 2015). Ölçekten alınabilecek yüksek puan akademik personelin çevrimiçi eğitime yönelik öz-yeterlik algısının yüksek olduğunu, alınan düşük puan ise akademik personelin çevrimiçi eğitime yönelik öz-yeterlik algısının düşük olduğunu göstermektedir. Akademik personel için geliştirilmiş olan bu ölçek, benzer süreç ve görevleri içermesi sebebiyle öğretmenlerin de çevrimiçi eğitime yönelik öz-yeterlik algılarını belirlemek için kullanılabilir.

Kaynakça

Ak, Ş., Gökdaş, İ, Öksüz, C. ve Torun, F. (2021). Uzaktan eğitimde eğiticilerin eğitimi: Uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algısına etkisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *7*(1), 24-44.

Akkoyunlu, B. ve Kurbanoğlu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(24).

Aydın, C. H. (2005). Turkish mentors' perception of roles, competencies, and resources for online teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education, 6*(3), 58-80.

Aydın, M. (2017). *Uzaktan öğretici yeterliliklerinin ve yeterlilik boyutlarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Aydın, Ö. (2019). Yeni bir çevrimiçi eğitim ortamı: ÇÖÖP. *İzmir Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 1-5.

Bandura, A. (1995). Exercise of personel and collective efficacy in changing socities. In A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in Changing Socities* (s.1-45). New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: W. H. Freeman and Company.

Başar, M., Arslan, S., Günsel, E. ve Akpınar, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education, 3*(2), 14-22.

Baturay, M. H. ve Türel, Y. K. (2012). Çevrimiçi uzaktan eğitimcilerin eğitimi: e-öğrenmenin yükselişi ile beliren ihtiyaç. Eby, G.,Yamamoto, G.T. ve Demiray, U. *Türkiye'de E-Öğrenme: Gelişmeler ve Uygulamalar-III*, 1. Baskı (s.1-21). Eskişehir. Anadolu Üniversitesi.

Berge, Z. L. (1995). The role of the online ınstructor / facilitator types of ınteraction in learning. *Educational Technology, 35*(1), 22–30.

Bilgiç, H. G. ve Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 1*(3), 26-50.

Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Yayıncılık.

DeVellis, R.F. (2017). Scale development theory and applications. Sage Publications.

Durak, G., Çankaya, S. ve İzmirli, S. (2020). Covid-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809.

Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(35), 98-110.

Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. ve Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Turkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences, 33*(1), 210-223.

Erkuş, A. (2012). Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Gündüz, A. Y. (2013). *Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Horzum, M. B. ve Çakır, Ö. (2009). Çevrim içi teknolojilere yönelik öz-yeterlik algısı ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(3), 1327-1356.

Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling,* 6(1), 37-41.

İşman, A. (2011). Uzaktan eğitim (4. Baskı), Ankara: PEGEM Akademi.

Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS23 uygulamalı istatistiksel analizler.* Ankara: Nobel Yayınevi

Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Ankara: Nobel Yayınevi

Karagöz, Y. ve Bardakçı, S. (2020). *Bilimsel araştırmalarda kullanılan ölçme araçları ve ölçek geliştirme.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Kavrat, B. ve Türel, Y. K. (2013). Çevrimiçi uzaktan eğitimde öğretmen rollerini ve yeterliliklerini belirleme ölçeği geliştirme. *The Journal of Instructional Technologies &Teacher Education, 1*(3), 23-33.

Kaya, S. (2020). *Zorunlu Uzaktan Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar: Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşleri*. 7th International Eurasian Educational Research Congress, 10-13.

Khan, B. H. (2004). The people—process—product Continuum in e-learning: the e-learning P3 model. *Educational Technology, 44*(5), 33-40.

Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling. Fourth edition*. Guilford publications, New York.

Liu, X., Bonk, C. J., Magjuka, R. J., Lee, S. ve Su, B. (2019). Exploring four dimensions of online ınstructor roles: a program level case study. *Online Learning, 9*(4). https://doi.org/10.24059/olj.v9i4.1777

Sharma, S. (1996). *Applied multivariate techniques. John Wiley and Sons,* New York.

Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2020). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme (3. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı [Using multivariate statistics]*(Baloğlu, M. Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. California State University Northridge: Harper Collins College Publishers.

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Teles, L., Ashton, S., Roberts, T. ve Tzoneva, I. (2001). E-Learning *Collaborative Env-Learning Collaborative Environments The Role of the I The Role of the Instructor in structor in.* Knowledge Creation Diffusion Utilization, 46–50.

Telli, S. G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 25-34.

Tsai, C. L., Cho, M. H., Marra, R. ve Shen, D. (2020). The self-efficacy questionnaire for online learning (SeQoL). *Distance Education, 41*(4), 472-489.

Yavuzalp, N. ve Bahcivan, E. (2020). The online learning self-efficacy scale: Its adaptation into Turkish and interpretation according to various variables. *Turkish Online Journal of Distance Education, 21*(1), 31-44.

Yıldız, M. (2015). *Uzaktan eğitim programlarında ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgi, inanç ve uygulamaları arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Zimmerman, W. A. ve Kulikowich, J. M. (2016). Online learning self-efficacy in students with and without online learning experience. *American Journal of Distance Education, 30*(3), 180-191.

Ekler

EK: 1

Çevrimiçi Eğitime Yönelik Öz-yeterlik Algı Ölçeği (ÇEYÖAÖ) ***

Madde no	**Önermeler** (ÇÖS: Çevrimiçi Öğretim Süreci)	**Bana Hiç Uygun Değil**						**Bana Çok Uygun**
1	ÇÖS'de öğrencilerime sistem üzerinden geribildirim sağlayabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
2	ÇÖS'de öğrencilerimi internette araştırma yapmaya yönlendirebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
3	ÇÖS'de ders ile ilgili elektronik ortamdaki kaynak ve içeriklere ulaşmak için araştırma yapabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
4	ÇÖS'de tespit edilen öğrenme eksikliklerini gidermek için ilave etkinlikler planlayabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
5	ÇÖS'de kullanılan içeriğin hedef kitleye uygunluğunu kontrol edebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
6	ÇÖS'de hazırlanan öğretim planını uygulayabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
7	ÇÖS'de öğrencilerin sistem üzerinden gerekli içerikleri (sunum, dosya vb.) paylaşılmasına yardım ve rehberlik edebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
8	ÇÖS'de öğrencilerimin ve diğer öğretim elemanı/öğretmenlerin beklenmedik durumlarda alacakları kararlara rehberlik edebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
9	ÇÖS'de öğrencilere yardım ve rehberlik yapabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
10	ÇÖS'de öğrencilerin derse katılımını sağlayabilirim.	1	2	3	4	5	6	7

* Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır.

** Kaynak gösterilmek suretiyle izin alınmaksızın kullanılabilir.

EK: 2

Ölçeğin puanlanması

Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 70, en düşük puan ise 10'dur. Alınan yüksek puan çevrimiçi eğitime yönelik öz-yeterlik algısının yüksekliğine işaret ederken, düşük puan çevrimiçi eğitime yönelik öz-yeterlik algısının düşüklüğüne işaret etmektedir. Ölçekten alınan puanların değerlendirmeye esas olmak üzere hesaplanan kesme noktaları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Buna göre 59-70 puan çok iyi, 46-58 puan iyi, 34-45 puan orta, 22-33 puan düşük ve 10-21 puan çok düşük düzeyi göstermektedir.

ÇEYÖAÖ'nün Puan aralıkları

Puan aralığı	Değerlendirme
59-70	Çok iyi
46-58	İyi
34-45	Orta
22-33	Düşük
10-21	Çok düşük

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Yaz/2023 ● Sayı: 239, (1807-1844)

Sınıf Öğretmenleri Açısından Bilgi İşlemsel Düşünme ve Kodlama Öğretiminin Kapsamının Belirlenmesine Yönelik Bir İnceleme*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Hatice CÜCÜ[1], Funda DAĞ[2]

1 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Zübeyde Hanım İlkokulu, Sultanbeyli - İstanbul, haticedurmazcucu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9605-4411.

2 Doç. Dr. Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojisi Anabilim Dalı, İzmit - Kocaeli, fundadag@kocaeli.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0868-6647.

Gönderilme Tarihi: 25.07.2022 Kabul Tarihi: 28.02.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1148733

Atıf: "Cücü, H., ve Dağ, F. (2023). Sınıf öğretmenleri açısından bilgi işlemsel düşünme ve kodlama öğretiminin kapsamının belirlenmesine yönelik bir inceleme. Millî Eğitim Dergisi, 52 (239), 1807-1844. DOI: 10.37669/milliegitim.1148733"

Öz

"Herkes için bilgisayar bilimleri!" söylemiyle birlikte önce kodlama ve ardından bilgi işlemsel düşünme son yıllarda artan bir ivmeyle dünyada birçok ülkede ve Türkiye'de ilgi çeken konular haline gelmiştir. Birçok ülkenin öğretim programlarında kodlama ve bilgi işlemsel düşünme yer almaya başlamıştır. Türkiye'de 2018-19 öğretim yılı itibariyle, kodlama ve bilgi işlemsel düşünmeyi içeren, ilkokul 1-4. sınıf düzeyinde Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi, serbest etkinlik dersleri kapsamında sınıf öğretmenlerinin kullanımına sunulmuştur. Türkiye'de kodlama öğretimine en çok ilgi gösterenler arasında sınıf öğretmenleri önde gelmektedir. Bu araştırmada; sınıf öğretmenleri açısından bilgi işlemsel düşünme ve kodlama konularına yönelik bir kapsam belirleme incelemesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; sınıf öğretmenlerinin Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinde bilgi işlemsel düşünme ve kodlamanın yanı sıra, verdikleri tüm derslerde bilişim teknolojileriyle ilgili rol ve sorumluluklarının olduğu belirlenmiştir. Kodlama öğretimi ve bilgi işlemsel düşünme konusunda sınıf öğretmenleri için öğretim alanlarına yönelik eğitim olanaklarının ve öğretim materyali kaynaklarının sınırlı olduğu görülmüştür. Ulusal alanyazında bilgi işlemsel düşünme ve kodlamayla ilgili ilkokul düzeyinde veya sınıf öğretmenlerini konu alan araştırmaların çok az sayıda olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri açısından bilgi işlemsel düşünme ve kodlama konularında belirsizliklerin giderilmesine yönelik araştırma önerilerine yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *bilgi işlemsel düşünme, kodlama, ilköğretim, sınıf öğretmeni, literatür taraması, kapsam belirleme incelemesi*

* Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında ve birinci yazarın yüksek lisans seminer çalışmasının genişletilmesiyle oluşturulmuştur.

A Scoping Review on Computational Thinking and Coding Teaching in Terms of Classroom Teacher

Abstract

"Computer science for everyone!" with the rhetoric, coding and then computational thinking have become topics of interest in many countries in the world and in Turkey with an increasing momentum in recent years. Coding and computational thinking have begun to take place in the curricula of many countries. As of the 2018-19 academic year in Turkey, the Information Technologies and Software course curriculum at the primary school 1-4th grade was offered to the use of classroom teachers within the scope of free activity course with a content that includes coding and computational thinking. Classroom teachers are among those who show the most interest in coding teaching in Turkey. In this research a scoping study on computational thinking and coding issues was aimed for primary school teachers. According to the findings of the research; in addition to control regarding with the computational thinking and coding in the Information Technologies and Software course, primary school teachers have roles and responsibilities related to information technologies in all the courses they teach. It has been seen that the educational opportunities and teaching material resources for the teaching fields for the classroom teachers in coding and computational thinking are limited. In the national literature, it has been determined that there are very few studies on computational thinking and coding on primary school level or classroom teachers. In terms of primary school teachers, research suggestions are given to eliminate the uncertainties about computational thinking and coding.

Keywords: *computational thinking, coding, primary education, classroom teacher, literature review, scoping review*

Giriş

21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilen ve bireylerin dijitalleşen yaşama uyum sağlamaları amacıyla kazanmaları gereken beceriler olarak tanımlanan, beceriler (Partnership for 21st Century Skills, 2007) günümüz öğretim programlarında sıklıkla vurgulanmaktadır. Bunlardan problem çözme becerisi, öğrencilere birçok farklı alanda ve çeşitli yöntemlerle kazandırılabilirken, bilgi işlemsel düşünme (BİD) ile de ilişkilendirilmiştir (Gomes ve Mendes, 2007; Gundurao, Manjunath ve Nachappa, 2010; Kaučič ve Asič, 2011; Robins, Rountree ve Rountree, 2003; Şanal ve Erdem, 2017). BİD; yaratıcı düşünme, algoritmik düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, işbirlikli öğrenme ve iletişim becerilerinin gelişmesinde etkisi olduğu belirtilen çok boyutlu bir beceri setidir (Brennan ve Resnick, 2012; ISTE, 2011; Kong, 2016). Problem çözme becerisinin özel bir formu olarak vurgulanan BİD ile amaçlanan, öğrencilerin yaşamlarında ve eğitim süreçlerinde (*farklı derslerdeki problem çözme süreçlerinde*)

bu beceriyi uygulama alışkanlığını edinmelerini sağlamaktır (ISTE, 2011). Bu doğrultuda, BİD'in kazandırılmasında bir araç olarak sunulan kodlama, birçok ülkede ilk ve orta dereceli okullarda öğretim programlarına seçmeli veya zorunlu derslerle/modüllerle eklenmiştir (Kong, 2016; Lockwood ve Mooney, 2017; Sayın, 2020). BİD'in 21. yüzyıl becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağı yönündeki araştırma bulguları da bu yönelimi hızlandırmıştır (Clements ve Fullo, 1984; Duncan, Bell ve Tanimoto, 2014; Fessakis, Gouli ve Mavroudi, 2013; Gorman ve Bourne, 1983).

Son yıllarda "kodlama"nın sıkça duyulur hale gelmesinin nedeni BİD becerisini kazandırmaktır (Demir ve Seferoğlu, 2017). Bir programlama dilini kullanarak "kodlama" yapabilmek ustalaşması oldukça zor bir beceridir. "Herkes için Bilgisayar Bilimi" yaklaşımıyla birlikte; kodlamayla herkesi tanıştırmak için bilgisayar bilimi profesyonellerinden farklı ve herkeste işe yarayabilecek yaklaşımların kullanılması gerektiği konusunda hem fikir olunmuştur (Wing, 2006; Denning ve Tedre, 2021). Fakat bunun nasıl yapılacağı konusunda henüz bir fikir birliğine varılamamıştır (Kong ve Abelson, 2019; Lazarinis vd., 2022; Looi vd., 2018; Tsarava vd., 2022; Wing, 2006). Kodlama ortamları, bu bağlamda öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları vb. gibi konularla ilgili çalışmalar artarak devam etmektedir (Román-González, Pérez-González, ve Jiménez-Fernández, 2017; Guzdial, 2008; Kaila, Laakso, ve Kurvinen, 2018; Korkmaz vd., 2017; Tsarava, Moeller vd., 2022; Üzümcü, 2019). Bununla birlikte, uzmanlık alanı bilgisayar bilimleri olmayan farklı branşlardan öğretmenlerin BİD'e yönelik açık, net, teorik ve pratik bir anlayış geliştirmeleri için neler yapılabileceği de araştırılmaktadır (Angeli ve Giannakos, 2020; Ching, Hsu, ve Baldwin, 2018; Grover ve Pea, 2013; Yadav ve diğ., 2014).

Türkiye'de 2006-2007 öğretim yılından itibaren ilköğretim okullarında, 1.- 8. sınıf aralığında ve 4.sınıftan itibaren öğrencilerin bilgisayar okuryazarlıklarının sağlanması amacıyla uygulanan bilgisayar dersi, zorunlu kademeli eğitime geçişle birlikte 2012 yılından itibaren sadece ortaokul düzeyinde Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (BTY) dersi olarak uygulanmış ve ilkokul 1.- 4. sınıf düzeyinden tamamıyla kaldırılmıştır (Gülcü, Aydın ve Aydın, 2013; Gülbahar-Güven, 2016). 2018-2019 öğretim yılından itibaren ise öğretim programlarında yapılan güncellemeyle BİD, mantıksal sorgulama, problem çözme ve algoritma tasarlama becerilerinin de eklendiği BTY öğretim programı ilkokul 1.- 4. sınıf düzeyinde yeniden uygulamaya alınmıştır (Akpınar ve Altun, 2014; MEB 2018). Sınıf öğretmenlerinin serbest etkinlik saatlerinde uygulayabilecekleri seçmeli bir ders olarak sunulmuştur.

Öğretim programı güncellemesinin yanı sıra, erken yaşta kodlama farkındalığı ve becerisi kazandırmak için yapılan çalışmalardan biri, Avrupa Okul Ağı tarafından Avrupa Komisyonu adına yürütülen Kodlama Haftası (CodeWeek)'dır (CodeWeek,

2019). 2014 yılından beri Türkiye'nin de katıldığı bu etkinlikte, öğretmenler kendi okullarında öğrencileriyle kodlama etkinliği düzenleyebilmekte, ülkelerindeki farklı bir yerde veya farklı bir ülkede düzenlenen kodlama etkinliğine katılım sağlayabilmektedir. MEB tarafından da desteklenen Kodlama Haftası etkinliklerine yoğun katılım gösterenler içinde sınıf öğretmenleri de vardır (Sayın, 2020).

Bazı teşvik ve yönlendirmeler olsa da sınıf öğretmenleri için teknolojiye dayalı kurumsal sınırlılıklar, teknoloji kullanımını engelleyen inançlar, tutumlar ve eğilimler gibi çeşitli faktörler kodlamayı öğrenme ve öğretme süreçleriyle bütünleştirmelerinde engel oluşturabilmektedir (Mason ve Rich, 2019). Öğretmenlerin teoriyi pratiğe dönüştürmelerini destekleyen bilgi ve kaynaklara erişimi gibi dış faktörlerin bu konuda daha belirgin engeller olduğu belirtilmektedir (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010). Etkili teknoloji öğretimi veya entegrasyonu teknoloji, pedagoji ve içerik hakkında geniş ve derin bir anlayışı gerektirir. Bu alanlardan herhangi birindeki bilgi eksikliği öğretmenler için kodlama ve BİD konularında da engel oluşturabilir (Mason ve Rich, 2019). Bu doğrultuda, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kodlamayla tanışmaya, kodlamayı öğretim süreçleriyle bütünleştirmek için kullanabilecekleri kaynaklara (bilgi, ortam, uygulama, öğretim materyalleri, vb.) ihtiyaçları olduğu söylenebilir.

Dünya'da birçok ülke, kodlama konusunda öğretmen eğitimlerine bütçe ayırmakta ve bu doğrultuda öğretmenlerini hizmet içi ve öncesi eğitimlerle desteklemektedir (Gökbulut, 2019; Öndeş, 2016). Türkiye'de de bu yönde MEB, STK ve üniversiteler gibi çeşitli kurumlar tarafından farklı öğretim kademelerindeki öğretmenlerin kodlamayla ilgili farkındalıklarını, bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli çalışmalar yapılmaktadır (Çakır, Rosaline ve Korkmaz, 2021; Ergün, 2022; Gülbahar vd., 2020). Fakat bu çalışmaların bilinirliği ve öğretmenlerin bu konulardaki farkındalığı yaygınlaşmış görülmemektedir (Dülger, 2021; Ünsal, 2019). Bununla birlikte, kodlama öğretimi okul öncesinden liseye kadar tüm öğretim kademelerinde üzerinde durulan bir kavram haline gelmeye başlamışken, henüz öğretmen yetiştirme programlarında bu konuya çok sınırlı düzeyde yer verildiği görülmektedir (YÖK, 2018).

Türkiye'de sınıf öğretmenlerinin kodlamayla ilgili hizmetiçi eğitimlere ve öğretim kaynaklarına ihtiyaç duydukları ve öğretmenlerin kodlama konusunda bilgi ve farkındalıklarının çevrimiçi ortamlarla ve sosyal çevreleriyle sınırlı olduğu belirtilmektedir (Şenol, 2019). Bu durum Türkiye'de öğretmenlerin kodlama ve BİD hakkında bilgi ve becerilerini geliştirmek için bilgi verici, öğretici kaynaklara ve rehber çalışmalara ihtiyaç duyabileceklerini düşündürmektedir. Dünya'da ve Türkiye'de 21.yy gereksinimleri çerçevesinde öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmaları gereken beceriler düşünüldüğünde, tüm öğretmenlerin ve özellikle öğretim sürecinin ilk kademelerinde önemli rol alan sınıf öğretmenlerinin, kodlama ve BİD hakkında mes-

leki gelişimleri önemli görülmektedir. Bunun için sınıf öğretmenlerinin, güncellenen öğretim programları da dikkate alınarak, bu konularla ilişkili rol ve sorumluluklarının neler olduğunun, bilgi ve becerilerini geliştirmek için erişebilecekleri kaynak ve eğitim olanaklarının neler olduğunun, bu konularla ilişkili öğretim süreçlerine rehberlik edecek kaynakların neler olduğunun, pedagojik boyutuyla bu konulara ilişkin sınıf öğretmenleri açısından nasıl bir durum olduğunun incelenmesi, sınıf öğretmenleri açısından BİD ve kodlamayla ilgili kapsamın belirlenmesine katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte, ilkokul düzeyinde ve öğretmen eğitimi açısından BİD ve kodlamaya ilişkin araştırma ve uygulama faaliyetleri için yol gösterici olacaktır.

Bu doğrultuda, bu araştırmayla sınıf öğretmenleri açısından BİD ve kodlama öğretiminin kapsamının belirlenmesine yönelik bir inceleme amaçlanmıştır. Belirtilen amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin genelde bilgi ve iletişim teknolojileri, özelde BİD ve kodlamayla ilgili rol ve sorumlulukları nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin BİD ve kodlama öğrenme/öğretme için ulaşabilecekleri kaynaklar nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin BİD ve kodlama konusunda eğitim olanakları nelerdir?
4. İlkokul düzeyi ve sınıf öğretmenlerini konu alan BİD ve kodlama hakkında araştırmaların sonuçları nasıldır?

Öğretim programları, öğrenme/öğretme kaynakları (materyaller ve eğitim olanakları) ve araştırmalar gibi farklı açılardan ilkokul düzeyinde BİD ve kodlama öğretimine bütünsel bir bakış açısı sunan bu incelemenin; sınıf öğretmenlerinin rol ve sorumluluklarını öğretim programları çerçevesinde belirlemesi, ve öğretim alanlarıyla uyumlu öğrenme/öğretme kaynaklarını özetlemesi açısından sınıf öğretmenlerine BİD ve kodlama öğretimi konularında bilgi ve farkındalık kazanma noktasında katkı sunabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte BİD ve kodlama öğretimi konularında ilkokul düzeyindeki araştırmalara yönelik bir incelemenin mevcut araştırma boşluklarının belirlenmesi açısından gelecekteki araştırmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma bir kapsam belirleme incelemesi (scoping review) olarak tanımlanmıştır. Kapsam belirleme incelemesi, belirli bir konu alanı kapsamında kaynaklar açısından herhangi bir kısıtlama olmaksızın konuyla ilgili ulaşılabilir tüm malzemeleri

kullanarak; ilgili konu alanının kapsamını ve doğasını incelemek, ilgili konu alanında bir sistematik inceleme gerçekleştirmenin değerini ortaya koymak, araştırma bulgularını özetlemek, veya mevcut literatürdeki araştırma boşluklarını belirleyerek gelecekteki birincil araştırmalar için önerilerde bulunmak için kullanılabilir bir literatür incelemesi yaklaşımıdır (Arksey ve O'Malley, 2005; CRD, 2009).

Bu doğrultuda bu araştırmada, ilkokul düzeyi öğretim programları, webde ulaşılabilen öğrenme/öğretme kaynakları ve ulusal veri tabanlarından ulaşılan araştırmalar kaynak alınarak, Türkiye'de sınıf öğretmenleri açısından BİD ve kodlama öğretiminin kapsamının belirlenmesine yönelik bir literatür incelemesi gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada, araştırma amacı çerçevesinde ulaşılabilir çeşitli kaynaklara/alanyazına dayalı bir inceleme gerçekleştirildiğinden araştırma, etik kurul izni gerektirmemektedir.

Veri Toplama ve Seçme Süreci

Kapsam belirleme çalışmaları ileri bir tür literatür incelemesidir. 1990'ların başlarından itibaren meşru bir araştırma metodolojisi olarak literatür incelemeleri, farklı adlarına rağmen, mevcut araştırma kanıtlarının toplanması, değerlendirilmesi ve sunulması gibi belirli temel özellikleri paylaşan yaklaşımları tanımlamaktadır. Bununla birlikte, tam sistematik inceleme (full systematic review), meta-analiz (meta-analysis), hızlı inceleme (rapid review), geleneksel literatür taraması (tradational literature review), anlatı incelemesi (narrative review), araştırma sentezi (research synthesis), ve yapılandırılmış inceleme (structured review) gibi birçok terminolojiyi de içermektedir (Arksey ve O'Malley, 2005; Boland, Cherry ve Dickson, 2017). Genel olarak farklı literatür inceleme yaklaşımları arasındaki ayrımların kesin hatlarla yapılmamış olması araştırmacıların bu terminolojiyi esnek kullanmalarına neden olmaktadır (Arksey ve O'Malley, 2005).

Bu araştırmanın dayandığı metodolojik yaklaşım olan kapsam belirleme incelemesi, farklı çalışmalardan elde edilen bulguları "sentezleme"ye çalışmaması ve çalışmaları sağlam ve genelleştirilebilir bulgular sağlayıp sağlamadıkları açısından değerlendirmemesi sebebiyle diğer sistematik incelemelerden ayrılmaktadır (Arksey ve O'Malley, 2005). Buna rağmen, bir literatür incelemesi araştırmasında olması gereken ve farklı aşamalarda kullanılan yöntemlerin (veri toplama, seçme, özetleme ve raporlama, vb.) titiz ve şeffaf bir şekilde yürütüldüğüne dair kanıtların oluşturulmasında sistematik inceleme terminolojisinde yer alan görüşleri desteklemektedir (Arksey ve O'Malley, 2005, CRD, 2009). Bu bağlamda bu araştırmada; arama, veri toplama ve seçme süreci mümkün olduğunca şeffaf, değerlendirilebilir ve çoğaltılabilir biçimde belgelenmiştir.

Herhangi bir türde literatür incelemesinde araştırma soruları çerçevesinde ilgili çalışmaları belirlemek için kapsamlı bir arama yapmak, inceleme sürecinde yanlılığı en aza indirmede önemli bir faktördür. Kapsamlı arama için elektronik veri tabanları, basılı materyaller, uzman görüşmeleri, internet kaynakları, proje internet siteleri vb. gibi farklı kaynakların kullanılabileceği belirtilmektedir (CRD, 2009). Bu bağlamda, bu araştırmanın her sorusuna yanıt üretmek amacıyla öğretim programları, web ve ulusal veri tabanları üzerinde ayrı taramalar Ocak–Şubat 2022 tarih aralığında yapılmıştır. İncelemeye dahil edilecek verilerin seçiminde sistematik incelemelere yönelik Prisma şablonuna (Moher vd., 2009) uyulmuştur. Araştırmada veri toplama ve seçim sürecinde izlenen işlem adımları Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1'e göre birinci araştırma sorusu için, MEB Öğretim Programları modülünde (http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx) ilköğretim alanında bulunan öğretim programlarından (n= 52), okulöncesi ve ortaokul düzeyi olanlar analiz dışı bırakılarak, sınıf öğretmenlerinin öğretme yükümlülüğünde olanlar içerik analizine dâhil edilmiştir (n=12).

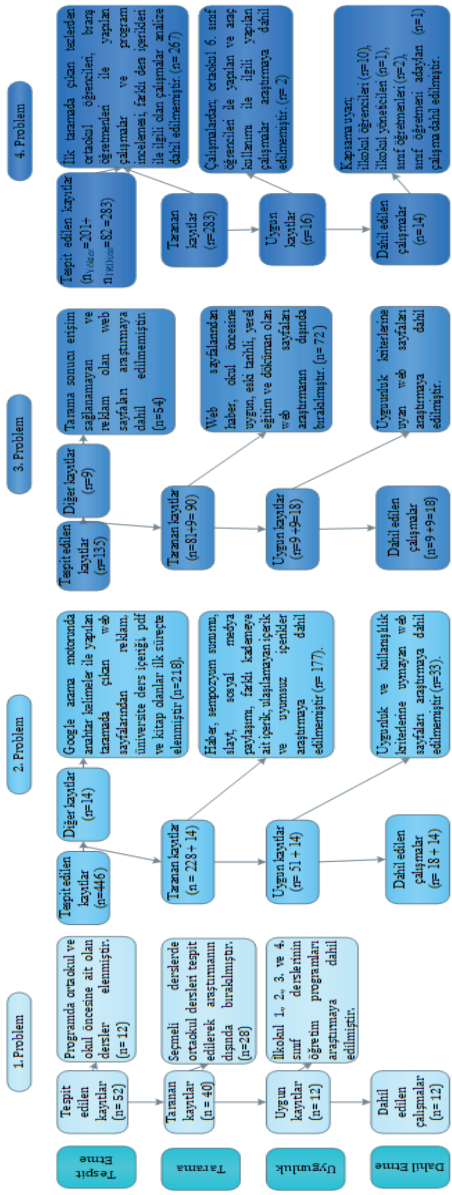
Şekil 1'e göre ikinci araştırma sorusu için, verileri tespit etmek üzere arama motorunda (ör. Google) *"kodlama öğretimi", "bilgi işlemsel düşünme", "kodlama" ve "ilkokul"* anahtar kelimeleriyle tarama yapılmıştır (n=446). Tespit aşamasında makale, tez, vb. gibi doküman türündeki kaynaklar ve reklam içerikleri kapsam dışında bırakılmıştır (n=218). Tarama aşamasında (n=228); dili Türkçe olan, sınıf öğretmenlerine yönelik olduğu belirtilen, temel düzeyde kodlama bilgisi sunan, güncel bilgiler içeren, açık ve erişebilir ortam ve uygulamaları içeren web siteleri veri analiz tablosuna işlenmiştir (n=51). Uygunluk aşamasında araştırmacılar tarafından alanyazından faydalanılarak (Dağ, 2016) oluşturulan kriterler kullanılmıştır. Kullanılan uygunluk ve kullanışlılık kriterleri, web sitesinin içeriğinin açıklığı/anlaşılırlığı, dilinin Türkçe olması, kodlamayla ilgililiği, metinlerinin açıkça okunabilirliği, sınıf öğretmenlerine yönelik olması, bilgi edinme ve uygulama yapabilme imkânı sunması, konular bazında birbirini tamamlayıcı olması, BTY dersi öğretim programıyla uyumu, kolay kullanım için yönerge ve bilgilendirici mesajlar vermesi ve ekran arayüz tasarımının anlaşılır ve memnuniyet verici olması olarak belirlenmiştir. Bu aşamada 33 veri, kapsam dışına çıkarılmıştır. Fakat bunların içinden üç tanesi öğretmenlere yönelik eğitim içeriği olması sebebiyle üçüncü araştırma sorusu kapsamında analiz edilmek üzere ayrılmıştır. Geriye kalan 18 web sitesi içerik analizine dâhil edilmiştir. Bununla birlikte, EBA üzerinden erişilen, kodlamayla ilgili bilimsel proje niteliğinde olan, sınıf öğretmenlerine yönelik materyaller içeren ve MEB destekli olduğu belirtilen 14 web sitesi dış kaynak olarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Sonuç olarak, toplam 32 web sitesi içerik analizine dâhil edilmiştir.

Şekil 1'e göre üçüncü araştırma sorusu için, verileri tespit etmek üzere arama motorunda (ör. Google) "*kodlama öğretmen eğitimi*" anahtar kelimesiyle tarama yapılmıştır (n= 135). Tespit aşamasında içeriğine ulaşılamayan ve reklam içeren kaynaklar ayrılmıştır (n=54). Tarama aşamasında geri kalan kaynaklar (n=81); sınıf öğretmenlerine uygun eğitim içeriği sağlaması, en az başlangıç düzeyi kodlama eğitimi içermesi, dili Türkçe olması, güncel olarak devam etmesi, sınıf öğretmenlerinin eğitim almasına uygun olması, eğitim içeriğinin kodlamayla ilgili olması ve ilkokul BTY dersi öğretim programıyla uyumlu olması kriterlerine göre incelenerek uygunluğuna karar verilen kaynaklar (n=9) belirlenmiştir. Bununla birlikte, tespit etme aşamasında çıkmayan ancak yukarıda belirtilen uygunluk ve kullanışlılık kriterlerine uygun olan MEB hizmet içi eğitimi, EBA üzerinden erişilen ve STK'ların düzenlemiş olduğu eğitimlerle birlikte ikinci araştırma sorusu taramasında ayrılan eğitsel kaynaklar (n=3) da dâhil olmak üzere 9 dış kaynağın eklenmesiyle toplamda 18 kaynak içerik analizine dâhil edilmiştir.

Şekil 1'e göre dördüncü araştırma sorusu için, verileri tespit etmek üzere TR Dizin ve Ulusal Tez Merkezi (Yöktez) veri tabanları referans alınmış, 24 - 28/01/2022 tarih aralığında bu veri tabanlarında *"kodlama", "sınıf öğretmeni", "bilgi işlemsel düşünme", "ilkokul", "ilköğretim"* anahtar kelimeleri ile yıl sınırlaması olmaksızın tarama yapılmıştır. Tespit etme aşamasında ulaşılan çalışmalardan sınıf öğretmenleriyle, ilkokul öğrencileriyle, sınıf öğretmeni adaylarıyla ve ilkokul yöneticileriyle ilgili olanlar belirlenmiştir ($n_{Yöktez}$=201+ $n_{TRDizin}$=82=283). Tarama aşamasında bu çalışmalardan; farklı branşlarla yapılmış, ilkokul 1-4 sınıf düzeyleri dışında, kodlamayla ilgisiz ve farklı derslerle ilgili çalışmalar (n=267) kapsam dışı bırakılmıştır. Geriye kalan çalışmalar (n=16) uygunluk açısından değerlendirilirken; ortaokul öğrencileriyle yapıldığı belirlenen (n=1) ve kodlama araçlarının tanıtımı/kullanımıyla ilgili olan (n=1) iki çalışma araştırma kapsamı dışına çıkarılmış ve geriye kalan 14 çalışma içerik analizine dâhil edilmiştir.

Şekil 1

Araştırma Sorularına İlişkin Veri Toplama Şablonu


Tespit Etme
Tarama
Uygunluk
Dahil Etme
1.Problem
2. Problem
3. Problem
4. Problem
Tespit edilen kayıtlar (n=52)
Programda ortaokul ve okul öncesine ait olan dersler (n= 12)
Taranan kayıtlar (n = 40)
Seçmeli derslerde ortaokul dersleri tespit edilerek araştırmanın dışında bırakılmıştır. (n=28)
Uygun kayıtlar (n= 12)
İlkokul 1., 2., 3. ve 4. derslerinin öğretim programları araştırmaya dahil edilmiştir.
Dahil edilen çalışmalar (n= 12)
Tespit edilen kayıtlar (n=446)
Diğer kayıtlar (n=14)
Taranan kayıtlar (n = 223+ 14)
Google arama motorunda anahtar kelimeler ile yapılan taramada çıkan web sayfalarından reklam, üniversite ders içeriği, pdf ve kitap olanlar ilk süreçte elenmiştir (n=218).
Haber, sempozyum sonucu, ilan, sosyal medya paylaşımı, farklı kademeye ait içerik, ulaşılamayan içerik ve uygunsuz içerikler araştırmaya dahil edilmemiştir (n= 177).
Uygun kayıtlar (n= 51 + 14)
Uygunluk ve kullanışlılık kriterlerine uymayan web sayfaları araştırmaya dahil edilmemiştir (n=33).
Dahil edilen çalışmalar (n= 18 + 14)
Tespit edilen kayıtlar (n=135)
Diğer kayıtlar (n=9)
Taranan kayıtlar (n=81+9=90)
Tarama sonucu erişim sağlanamayan ve reklam olan web sayfaları araştırmaya dahil edilmemiştir. (n=54)
Web sayfalarından haber, okul öncesine uygun, eski tarihli, yerel eğitim ve dökümanolan web sayfaları araştırmanın dışında bırakılmıştır. (n=72)
Uygun kayıtlar (n=9+9=18)
Uygunluk kriterlerine uygun web sayfaları araştırmaya dahil edilmiştir.
Dahil edilen çalışmalar (n=9+9=18)
Tespit edilen kayıtlar (n=201-n WEB=52-n KİTAP=83 =283)
Taranan kayıtlar (n=283)
İlk taramada çıkan tezlerden ortaokul öğrencileri, branş öğretmenleri ile yapılan çalışmalar ve program incelemesi farklı ders içerikleri ile ilgili olan çalışmalar analize dahil edilmemiştir. (n= 267)
Çalışmalardan ortaokul 6. sınıf öğrencileri ile yapılan ve araç kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalar araştırmaya dahil edilmemiştir. (n= 2)
Uygun kayıtlar (n=16)
Dahil edilen çalışmalar (n=14)
Kapsama uygun:
İlkokul öğrencileri (n=10),
İlkokul yöneticileri (n=1),
sınıf öğretmenleri (n=2),
sınıf öğretmen adayları (n=1)
çalışma dahil edilmiştir.

Veri Analizi

Bu kapsam belirleme incelemesinde, Tablo 1'de belirtilen kapsam çerçevesinde her araştırma sorusu için veriler naturalist bir yaklaşımla, nitel araştırma paradigması çerçevesinde ve özetleyici içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Özetleyici içerik analizinde genellikle araştırma konusuna ilişkin anahtar kelimelerin veya içeriğin sayılmasıyla başlayan veri analizi sürecini, oluşturulan kodların karşılaştırılması ve ardından altta yatan bağlamın yorumlanması takip eder (Hsieh ve Shannon, 2005).

Tablo 1

Veri Analizi Süreci: Kapsam, Araştırma Soruları, Kodlama Kriterleri ve İşlemler

Kapsam	**Araştırma sorusu**	**Başlangıç kodlama kriter(ler)i:** İşlemler
Rol ve sorumluluklar	1. Sınıf öğretmenlerinin genelde bilgi ve iletişim teknolojileri, özelde BİD ve kodlamayla ilgili rol ve sorumlulukları nelerdir?	MEB Öğretim Programları'nda ilkokul düzeyi 12 dersin öğretim programları taraması: *"teknoloji", "dijital", "problem çözme", "kodlama", ve "bilgi işlemsel düşünme" anahtar kelimeleriyle tarama ve kelime sıklığı tespiti*
Öğrenme ve öğretme kaynakları	2. Sınıf öğretmenlerinin BİD ve kodlama öğrenme/öğretme için ulaşabilecekleri kaynaklar nelerdir?	Web arama motoru (Google), EBA ve MEB destekli Web siteleri taraması: *"kodlama öğretimi", "bilgi işlemsel düşünme", "kodlama" ve "ilkokul" anahtar kelimeleriyle tarama sonucu dili Türkçe, sınıf öğretmenlerine yönelik olduğu belirtilen, temel düzeyde kodlama bilgisi sunan, güncel bilgiler içeren, açık ve erişebilir ortam ve uygulamaları içeren web sitelerinde belirlenen uygunluk ve kullanışlılık kriterlerine göre inceleme*
	3. Sınıf öğretmenlerinin BİD ve kodlama konusunda eğitim olanakları nelerdir?	Web arama motoru (Google), EBA, MEB Hizmetiçi eğitimleri, STK web siteleri tarama: *"kodlama öğretmen eğitimi" anahtar kelimesiyle tarama sonucu dili Türkçe, güncel olarak devam eden, sınıf öğretmenlerinin katılabileceği belirtilen, BİD ve kodlamayla ilgili eğitim içeriği sunan eğitimlerin incelenmesi ve ilkokul BTY dersi öğretim programıyla uyumluluğunun analizi*
Pedagojik görünüm	4. İlkokul düzeyi ve sınıf öğretmenlerini konu alan BİD ve kodlama hakkındaki araştırmaların sonuçları nasıldır?	TR Dizin ve Ulusal Tez Merkezi (Yöktez) veri tabanları tarama: *"kodlama", "sınıf öğretmeni", "bilgi işlemsel düşünme", "ilkokul", "ilköğretim" anahtar kelimeleri ile yıl sınırlaması olmaksızın yapılan taramayla sınıf öğretmenleriyle, ilkokul öğrencileriyle, sınıf öğretmeni adaylarıyla ve ilkokul yöneticileriyle ilgili çalışmaların analizi*

Bu araştırmada veri analizinin ilk aşamasında; Tablo 1'de görüldüğü üzere BİD ve kodlama konularında sınıf öğretmenleri açısından kapsamın belirlenmesine, çeşitli kaynaklardan taranan verilerle başlanmıştır. Tarama sonucunda ilk kodlama kriterlerine göre seçilen veriler, her araştırma sorusu için ayrı hazırlanan bir excel tablosuna işlenmiştir. Veri analizinin ikinci aşamasında ilk kodlama kriterlerine göre veri analiz tablolarına eklenen verilerin ayrıntılı okuması ve Tablo 1'de belirtilen işlemlere göre kodların ayrıntılandırılması gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öncelikle birinci araştırmacı tarafından verilerin kodlanması gerçekleştirilmiştir. İkinci araştırmacı tarafından oluşturulan kodlamalar yeniden değerlendirilmiş ve araştırmacıların ortak görüş birliği çerçevesinde her araştırma sorusu için veri analiz tablolarında kodların ortak yönleri belirlenerek genel ve alt düzey temalar altında kodların toplanması gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada iki araştırmacı birlikteliğinde işlemler gerçekleştirilmiştir. Dördüncü aşamada ise, iki araştırmacı birlikteliğinde, veriler okuyucuya sunulurken daha anlaşılır olması için, gerekli düzenlemeler/görselleştirmeler yapılarak nihai yapı bulgular altında okuyucuya sunulmuştur.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Geçerlilik her araştırmanın çabasının bir gerekliliğidir ve nitel araştırmalarda uygulanan içerik analizinin geçerliliği doğrudan gözlenemeyen ve doğrulayıcı kanıtın kolaylıkla elde edemeyeceği şeyleri çıkarsama niyetiyle sınırlıdır (Krippendorff, 1989). BİD ve Kodlama'nın sınıf öğretmenleri açısından mevcut görünümünü diğer bir deyişle kapsamını belirleme niyetiyle gerçekleştirilen bu çalışmada, geçerliliği sağlayıcı çeşitli nitel sorgulamalar gerçekleştirilmiştir (Lincoln & Guba, 1985; akt. Cohen ve Crabtree, 2006). Buna göre; araştırma sonuçlarının net, anlaşılır, tutarlı ve teyit edilebilir, diğer bir deyişle inandırıcı olması için araştırmanın yöntemi, veri kaynakları ve toplama süreci, veri analiz tekniği, kodlar ve temaların oluşturulması Şekil 1 ve Tablo 1'de özetlenmiş ve ilgili bölümler altında detaylı açıklanmıştır. Araştırmanın aktarılabilirliğini arttırmak için, BİD ve kodlama konularındaki kuramsal çerçeveye göre kodların temalar altında toplanmasına ve özetlenmesine özen gösterilmiştir. Araştırmacı etkisinin azaltılması için veri analizi öncelikle bir araştırmacı tarafından yapılmış, ardından diğer araştırmacı tarafından ilk kodlamalar ve işlemler incelenmiştir. Kodların temalar altında toplanmasında araştırmacıların birlikteliğinde yürütülen süreçte, fikir ayrılığı yaşandığı durumlarda, araştırmacılar dışında BİD konusunda çalışan Böte alan uzmanlarıyla fikir alışverişi yapılarak nihai duruma karar verilmiştir. Kapsam belirlenmesine yönelik her araştırma sorusuna ilişkin bulgular, ilgili başlık altında sunulan görselleştirmeler ve eklerde sunulan ayrıntılı bulgu tablolarıyla (Ek 1 ve 2) desteklenmiştir. Bununla birlikte, dördüncü araştırma sorusu içinde kaynakçada veri analizine dâhil edilen kaynaklar belirtilmiştir (* simgesi ile). Böylece araştırma bulgularının teyit edilebilirliği arttırılmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Araştırmada toplanan veriler üzerinde uygulanan içerik analiziyle bulguların kodlanması ve temalaştırılmasında izlenen yaklaşım ve sonucunda ulaşılan bulgular araştırma sorularına göre aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

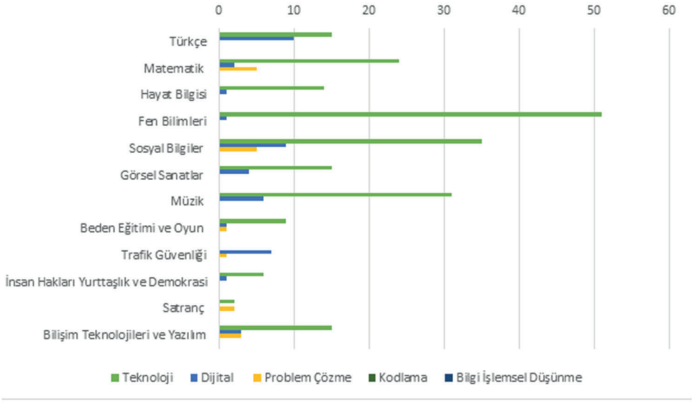
1. Sınıf öğretmenlerinin genelde bilgi ve iletişim teknolojileri, özelde BİD ve kodlamayla ilgili rol ve sorumlulukları

İlkokul öğretim programları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 10 zorunlu dersin öğretim programından sorumlu olduğu görülmektedir. Bunlar; Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi ve Oyun, Trafik Güvenliği, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersleridir. Sınıf öğretmenlerinin sorumluluğunda olan iki seçmeli ders öğretim programı ise Satranç ve Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (BTY) dersleridir. Seçmeli dersler birinci sınıfta dört, ikinci ve üçüncü sınıfta ise ikişer saat serbest etkinlik dersi biçiminde uygulanmak üzere sunulmuştur. Dördüncü sınıf düzeyinde sınıf öğretmenlerine serbest etkinlik olarak uygulayabilecekleri bir seçmeli ders önerisi sunulmamıştır (Meb Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2020).

Sınıf öğretmenlerinin sorumluluğunda toplam 12 dersin öğretim programlarında *"teknoloji", "dijital", "problem çözme", "kodlama", ve "bilgi işlemsel düşünme"* anahtar kelimeleriyle yapılan tarama sonucunda ulaşılan bulgular Şekil 2'de görülmektedir.

Şekil 2

İlkokul Öğretim Programlarında Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Kavramları Analiz Bulguları



Şekil 2'ye göre, *"teknoloji"* kelimesinin zorunlu veya seçmeli birçok dersin öğretim programında sıklıkla geçtiği,*"dijital"* kelimesininde satranç dersi hariç tüm derslerin öğretim programlarında bir kez de olsa yer aldığı belirlenmiştir. Programda*"problem çözme"* anahtar kelimesi Matematik, Sosyal Bilgiler, Beden Eğitimi ve Oyun, Trafik Güvenliği, Satranç ve BTY derslerinin öğretim programında yer alırken, diğer derslerin öğretim programında yer almamıştır. *"kodlama"* anahtar kelimesi ise hiçbir dersin öğretim programında yer almazken BTY dersi öğretim programında programlama ifadesiyle iki kez yer almaktadır. *"bilgi işlemsel düşünme"* anahtar kelimesi ise hiçbir dersin öğretim programında yer almamaktadır.

İlkokul öğretim programlarına göre sınıf öğretmenlerinin; bilinçli teknoloji kullanımı, bilişim teknolojilerinin kullanımı, teknolojik araçların güvenli kullanımı, dijital teknolojilerin değişimi, teknolojik araçların faydalı/zararlı olduğu durumlar… vb. gibi temel düzey bilişim teknolojilerine yönelik beceri ve kazanımların öğrencilere kazandırılması doğrultusunda sorumlulukları olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında öğretim programında seçmeli ders olarak bulunan BTY dersinde hedef becerilerin BİD, mantıksal sorgulama, problem çözme, algoritma tasarlama olduğu; öğretim programında problem çözme ve programlama teması altında programlama işlem adımlarının, sıralı ve döngü yapılarının öğretilmesini gerektiren konuların olduğu belirlenmiştir. Buna göre, belirtilen temalar ve beceriler doğrultusunda ilkokul öğretim programları kapsamında sınıf öğretmenlerinin başta bilinçli teknoloji kullanımı, ve teknoloji entegrasyonu olmak üzere kodlama öğretimi konusunda da sorumlulukları olduğu söylenebilir.

2. Sınıf öğretmenlerinin BİD ve kodlama öğrenme/öğretme için ulaşabilecekleri kaynaklar

Uygulanan içerik analizi sonucunda, sınıf öğretmenlerinin kodlama konusunda kullanabilecekleri kaynaklar altı kategoride sınıflandırılmıştır:

1. Blok Tabanlı & Metin Tabanlı Uygulamalar
2. Blok Tabanlı & Fiziksel Programlama Uygulamaları
3. Bilgisayarsız Kodlama
4. Bilgi & Paylaşım
5. Projeler
6. İçerik Tasarım Aracı

Bu kategorilerde yer alan web sitelerinin bazılarının herkesin erişebileceği şekilde (*açık erişim*), bazılarının ise bireysel üyelik, kurumsal üyelik veya ücretli üyelikle

erişim sağlanacak şekilde (*sınırlı erişim*) olduğu belirlenmiştir. Bunlar; Şekil 3'te açık erişim kaynakları ve Şekil 4'de sınırlı erişim kaynakları olarak sunulmuştur. Şekil 5'te ise Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden ulaşılabilecek uygulama ve içerikler görülmektedir.

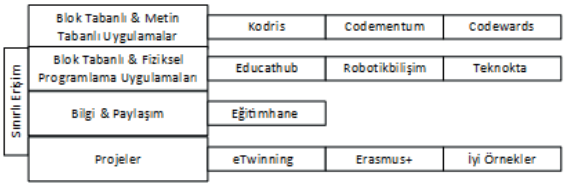
Şekil 3

Açık Erişim Kaynakları

Şekil 3'e göre, sınıf öğretmenlerinin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte toplam 16 açık erişilebilir kaynak olduğu belirlenmiştir. Bunların en fazla *"Bilgi & Paylaşım"* (f=7) teması altında toplandığı belirlenmiştir.

Şekil 4

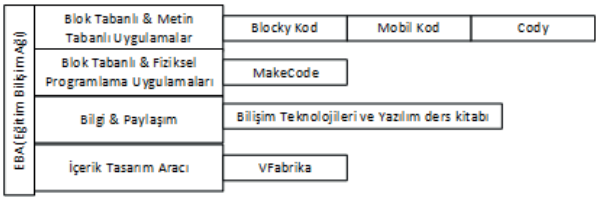
Sınırlı Erişim Kaynakları



Şekil 4'e göre, sınırlı erişim kaynakları altında belirlenen *"Blok Tabanlı & Metin Tabanlı Uygulamalar"* (f=3) ve *"Blok Tabanlı & Fiziksel Programlama Uygulamaları"* (f=3) temalarında belirtilen web sitelerinin deneme kullanımı sonrasında ücretli olarak içerik erişimi sunduğu belirlenmiştir. *"Bilgi & Paylaşım"* teması altında yer alan bir kaynağın bireysel (mail ile) üyelik sağladıktan sonra, *"Projeler"* teması altında yer alan üç kaynağın ise kurumsal (öğretmen olmak şartı ile) üyelik sağlandıktan sonra erişilebilir olduğu belirlenmiştir.

Şekil 5

EBA Kaynakları



Şekil 5'te görüldüğü üzere EBA üzerinden ulaşılabilir araçların en fazla*"Blok Tabanlı & Metin Tabanlı Uygulamalar"* (f=3) teması altında toplandığı belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin BİD ve kodlama öğrenme/öğretme için ulaşabilecekleri kaynaklara ilişkin içerik analizi sonucunda belirlenen tüm kaynaklar (f=32) alfabetik olarak sıralanmış ve web sitelerine ilişkin açıklamalar Ek 1'de sunulmuştur. Ek 1'de görüleceği üzere sınıf öğretmenlerinin kullanabileceği *"Blok Tabanlı & Metin Tabanlı"* (f=9) uygulamaların/ortamların ve *"Bilgi & Paylaşım"* (f=9) amaçlı kaynakların daha fazla olduğu belirlenmiştir.

3. Sınıf öğretmenlerinin BİD ve kodlama konusunda eğitim olanakları

Üçüncü araştırma problemine ilişkin içerik analizi sonucunda ulaşılan bulgular; site adı/link, eğitim türü, eğitim sağlayıcı, hedef kitle, amaç, süre, eğitim düzeyi bilgilerini ve BTY öğretim programı uygunluğunu içeren açıklamalarıyla birlikte MEB eğitimlerinden özel sektör eğitimlerine doğru sıralanarak Ek 2'de sunulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin kodlama öğretimiyle ilgili ulaşabilecekleri en fazla eğitimin özel sektör (f=10) tarafından ve çoğunlukla online olarak düzenlendiği belirlenmiştir. Üniversitelerin uzaktan eğitim merkezlerince (f=3) sınırlı sayıda kurs olduğu ve bu kursların sertifika programı olarak tanımlandığı belirlenmiştir. MEB tarafından hizmet içi eğitim kapsamında sunulan online kursların (f=5) ise açıklamalarının oldukça sınırlı bilgi içerdiği ve tüm branşlardan öğretmenlerin katılımına açık oldukları belirlenmiştir. Eğitim olanaklarının (Bknz. Ek 2) genellikle temel düzeyde kodlama eğitimine yönelik oldukları belirlenmiştir. Az sayıda kursun (f=5) robotik kodlamayla ilgili olduğu ve büyük çoğunluğunda (f= 13) BTY öğretim programıyla eğitim içeriğinin uyumuna ilişkin bir bilginin belirtilmediği, az sayıda eğitimin programla kısmen uyumlu olduğu (f= 3) ve daha az sayıda eğitimin ise öğretim programıyla uyumunun belirtildiği (f= 2) görülmüştür.

4. İlkokul düzeyi ve sınıf öğretmenlerini konu alan BİD ve kodlama hakkında araştırmaların sonuçları

Dördüncü araştırma sorusu çerçevesinde; Türkiye'de ilkokul düzeyini kapsayan ve kodlama öğretimine yönelik 14 yüksek lisans tez çalışmasının; *"Sınıf öğretmenleri"*(f=2), *"Okul yöneticileri"* (f=1), *"Sınıf öğretmeni adayları"*(f=1) ve *"İlkokul öğrencileri"*(f=10) ile yapıldığı belirlenmiştir. Tezler kullandıkları araştırma yöntemine göre; *"Nitel"*(f=3), *"Nicel"*(f=6) ve *"Nitel/Nicel"*(f=5) olarak sınıflandırılmıştır. Tez çalışmalarının yapıldıkları yılı, araştırma yöntemlerini ve veri toplama araçlarını içeren bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

İncelenen Araştırmaların (tezler) Özeti

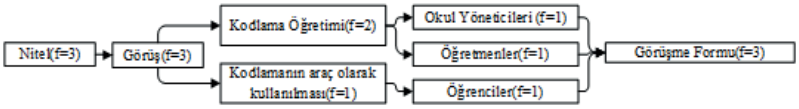
Tema	Kodlar
Araştırma Yılı	2018 (f=1)
	2019(f=4)
	2020(f=4)
	2021(f=5)
Araştırma Yöntemi	Nitel(f=3)
	Nicel(f=6)
	Nicel/Nitel(f=5)
Veri Toplama Aracı	Görüşme Formu (f=7)
	Ders Başarı Testi (f=8)
	Envanter (f=2)
	Ölçek(f=10)
	Anket(f=2)
	Video/Ses Kaydı(f=2)

Tablo 2'de görüldüğü üzere analizi yapılan 14 tez çalışmasında, başlangıcın 2018 olduğu ve en fazla araştırmanın *"2021"* (f=5) yılında olduğu belirlenmiştir. Tezlerin en fazla *"Nicel"* (f=6) yöntem ve *"Nicel/Nitel"* (f=5) yöntemlerinde yapıldığı ve en az *"Nitel"* (f=3) yöntemin kullanıldığı belirlenmiştir. Araştırmalarda veri toplama aracı olarak sırasıyla en fazla *"Ölçek"* (f=10), *'Ders Başarı Testi'* (f=8) ve '*Görüşme Formu'*(7) kullanıldığı; en az kullanılan veri toplama araçlarının ise sırasıyla "*Envanter"* (f=2), *"Anket"* (f=2) ve nitel veri toplama araçları (ör. "*Video/Ses Kaydı")* (f=2) olduğu görülmüştür.

İncelenen tezlerin, yöntem, amaç, çalışma grubu, veri toplama aracı ve kullanılan araç tabanlı kodlama yöntemine ilişkin özeti Şekil 6, Şekil 7 ve Şekil 8'de sunulmuştur.

Şekil 6

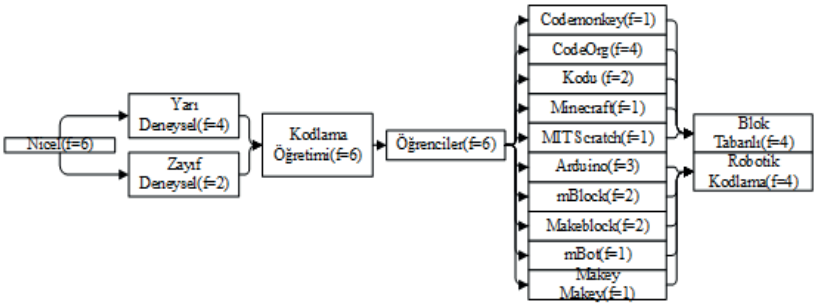
Nitel Çalışmaların Analiz Bulguları



Şekil 6'ya göre, kodlamayla ilgili *'Nitel'* (f=3) araştırmalarda öğretmen, öğrenci ve yöneticiler olmak üzere üç çalışma grubuyla birer (f=3) araştırmaya rastlanmıştır. Okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri ile yapılan araştırmalarda kodlama öğretimine ilişkin görüşlerin analiz edildiği, ilkokul öğrencileri ile yapılan araştırmada ise müzik dersinde kodlamanın araç olarak kullanılmasına ilişkin görüşlerinin analiz edildiği belirlenmiştir. Yapılan nitel çalışmalarda "*Görüşme formu"* (f=3) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Şekil 7

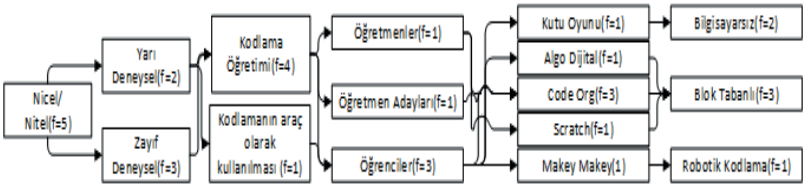
Nicel Çalışmaların Analiz Bulguları



Şekil 7'ye göre, *"Nicel"* (f=6) araştırmalarda ağırlıklı olarak yarı deneysel desenin kullanıldığı görülmüştür. Bu çalışmaların hepsinin ilkokul öğrencileriyle gerçekleştirildiği ve kodlama öğretiminde en fazla "*Code Org"* (f=4)'un, ve *"Arduino*" (f=3)'nun kullanıldığı, ve çalışmaların çoğunlukla blok tabanlı ve robotik kodlama öğretimine yönelik olduğu görülmüştür.

Şekil 8

Nicel/Nitel Çalışmaların Analiz Bulguları



"*Nicel/nitel*" araştırmalarda araştırma deseni karma desen olarak belirtilmemiş olup, hem nicel hem nitel verilerin toplandığı görülmüştür. Bu çalışmaların da kodlama öğretimi üzerine olduğu ve ağırlıkla ilkokul öğrencileriyle (f=3) yapıldığı belirlenmiştir.

Şekil 8'e göre, çalışmalarda "*Code Org"*un (f=3) en fazla kullanılan araç olduğu görülmüştür. Öğretmenler ve öğretmen adayları ile yapılan yapılan çalışmalarda *"Code Org"* ve *"Scratch"* kullanıldığı belirlenmiştir. İki çalışmanın *"Bilgisayarsız"* (f=2) kodlamayı konu aldığı görülmüştür. Zayıf deneysel (f=3) çalışmaların tek grupla yapıldığı ve yarı deneysel (f=2) olanlarda ise bir deney ve bir kontrol grubunun olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalarda görüşme formunun (f=5) ağırlıklı olarak kullanılan nitel veri toplama aracı olduğu belirlenmiştir.

İncelenen çalışmalardan ilkokul öğrencileriyle yapılanların (f=10) hepsinde uygulayıcının araştırmacı olduğu görülmüştür. Bu çalışmaların çoğunun kodlama öğretiminin öğrencilerin başarı, tutum, algı, yansıtıcı düşünme, problem çözme, BİD becerisi, yaratıcı düşünme, algoritma becerilerine etkisini ölçmeye yönelik olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmaların sonuçlarında kodlama öğretiminin öğrencilerin başarı, algı, yaratıcı düşünme, algoritma, problem çözme becerilerine olumlu katkısı olduğu belirtilmiştir (Aydın, 2021; Aydoğan, 2021; Emiroğlu, 2021; Haymana, 2020; Özkandemir, 2019; Pakman, 2018; Tağci, 2019, Ünsal, 2020; Yıldız, 2020; Yücedağ, 2021).

Bununla birlikte, sınıf öğretmenleri ile yapılan araştırmaların az sayıda (f=2) olduğu ve sonuçlarında sınıf öğretmenlerinin kodlama öğretimi konusunda yeterli bilgilerinin olmadığının, kodlama öğretimi yapabilmek için eğitime ihtiyaç duyduklarının ve kodlama öğretiminin eğitim-öğretim sürecinde soyut kavramların öğretilmesinde faydalı olacağının vurgulandığı görülmüştür (Dülger, 2021; Şenol, 2019). Dülger (2021) tarafından yapılan çalışmada; sınıf öğretmenleri Scratch ile tek ve çift doğal sayılarla ilgili geliştirdikleri materyaller bağlamında kodlamanın kavram öğretimini kolaylaştırıcı olacağını belirtmişlerdir. Şenol (2019) tarafından yapılan çalışmada

ise; sınıf öğretmenlerinin kodlamayla ilgili aldıkları eğitimi yeterli gördüklerini, fakat beklentilerinin kodlamayı daha fazla kullanmak için sürece yayılan ve süreklilik gösteren eğitimlere ihtiyaçları olduğunu söylediklerini belirtmiştir. Aynı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin kodlama öğretimi konusunda bilgilerini sosyal medya ve meslektaşları yoluyla edindikleri, erken yaşta kodlama eğitiminin başlaması gerektiğini ve bunun öğrencilerin akademik başarı, sosyal ilişkiler ve özgüven noktasında gelişimlerini destekleyeceğini belirttikleri de ifade edilmiştir.

İlkokul düzeyinde okul yöneticileri ile yapılan çalışmada (f=1), okul yöneticilerinin kodlama konusunu önemsedikleri, kodlama öğretimi konusunda kurslara katılmak istedikleri, kodlamanın erken yaşta ve bilgisayarsız etkinliklerle verilmesi gerektiğine yönelik olumlu görüş ve tutuma sahip oldukları belirtilmiştir (Ünsal, 2019). Sınıf öğretmeni adayları ile yapılan çalışmada (f=1) ise, sınıf öğretmeni adaylarının mesleğe başlamadan kodlama öğretimi ile ilgili eğitim almak istedikleri, kodlama eğitiminin kodlamaya yönelik özyeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği ve sınıf öğretmenlerinin kodlama öğretimine yönelik bilgi ve becerilere sahip olması gerektiğini düşündükleri belirtilmiştir (Koçin, 2020).

Tartışma ve Sonuç

Türkiye'de sınıf öğretmenleri açısından BİD ve kodlama öğretiminin mevcut görünümünü/kapsamını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmanın birinci bulgusuna göre; sınıf öğretmenleri için dijital yetkinlikleri öğretim süreçlerinde kullanma ve öğrencilerine kazandırmaları yönünde bir beklentinin öğretim programlarında ön plana çıktığı belirlenmiştir. Aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin, seçmeli ders olarak belirtilse de, BTY dersi kapsamında, kodlama/programlamaya ilişkin bilgi ve becerileri öğrencilerine kazandırma yönünde sorumlulukları olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ve özellikle sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarındaki teknoloji odaklı değişimleri tümüyle benimsemelerinin mevcut öğretim alışkanlıkları sebebiyle zor olacağı düşüncesiyle bazı ülkelerde tümüyle teknoloji öğretimine yönelik öğretim programlarının uygulanması yerine, teknolojinin mevcut öğretim programlarına entegre edilmesine yönelik bir yaklaşım benimsenmiştir (Hsu, Chang, Hung, 2018). Bu doğrultuda öğretmenlerin, kodlama ve benzeri dijital teknolojileri diğer öğretim programları kapsamında kullanmaları ve öğrencilerine dijital teknolojilerle ve kodlamayla ilgili becerileri diğer öğretim programları içinde kazandırmaları beklenmektedir (Angeli ve diğerleri, 2016). Bununla birlikte, Avrupa'da 21 ülkenin birçoğu milli eğitim müfredatlarında bilgi ve iletişim teknolojileri derslerine ve kodlama konularına yer vermişlerdir (Hsu, Chang, Hung, 2018). Örneğin İngiltere, 2014 yılı itibariyle birinci sınıf düzeyinden lise düzeyinin sonuna kadar tüm öğretim kademele-

rinde bilgisayar bilimi kursları tasarlamış ve uygulamaya koymuştur (Brown, Sentance, Crick ve Humphreys, 2014). Bu konuda diğer bir örnek Polonya'dır. Polonya'da ilkokul öğrencilerine temel bilişim teknolojileri becerileri kazandırma kursları ile başlayan öğretim süreci, ortaokul öğrencilerine BİD ve problem çözme becerilerinin merkeze alındığı kodlama öğretimi süreciyle devam etmekte ve son aşamada lise öğrencilerinin liseyi bitirmeleri için de önemli bir ders olan bilgisayar bilimi dersiyle tamamlanmaktadır (Sysło ve Kwiatkowska, 2015). Türkiye'de 2018'de güncellenen öğretim programlarında, Avrupa'da uygulanan şekilde, BTY dersi tüm öğretim kademelerinde yerini almıştır. Ortaokul ve lise kademelerinde bu derslerin bilişim teknolojileri öğretmenleri tarafından verilmesi beklenirken, ilkokul kademesinde dersin sorumluluğu sınıf öğretmenlerinde görülmektedir.

BTY dersi öğretim programında kodlamayla ilgili öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler; bilgi işlemsel düşünme, mantıksal sorgulama, problem çözme ve algoritma tasarlama olarak belirtilmiştir (MEB 2018a). BTY Öğretim programında bilgisayar okur-yazarı bireyler yetiştirmekten öte, analitik düşünme, problem çözme becerilerine sahip bireyler yetiştirmeye vurgu yapılmıştır. Bunun yanı sıra dört ayrı seviyede, tematik yaklaşımla, öğrencilerin yeterlilik düzeyleri gözetilerek, basitten karmaşığa doğru öğrenme kazanımları tanımlanmıştır. Temaların ve düzeylerin uygulanması ise öğretmenlerin tercihine bırakılmıştır. Teknik donanım açısından yeterli okullarda öğrencilerin yeterlilikleri de dikkate alınarak, gelişmiş ve ileri düzey olarak belirtilen 3. ve 4.düzey kazanımlarına, diğer bir deyişle blok tabanlı kodlama ortamlarında uygulama geliştirme, bilişim teknolojilerinin doğru ve güvenli kullanımının yanı sıra kodlama süreçlerine ilişkin karmaşık işlemlere geçilebileceği belirtilmiştir.

Bu bilgiler ışığında, araştırmanın ilk bulgusu kapsamında Türkiye'de sınıf öğretmenlerinin; seçmeli BTY dersinde ilgi ve tercihleri doğrultusunda bilişim teknolojileri ve özelde kodlama öğretimiyle ilgili sorumluluk alabilecekleri, ve diğer öğretim programları dâhilinde de dijital teknolojileri kullanma ve kullandırmaya yönelik sorumlulukları olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin BİD ve kodlama konularında mesleki gelişim faaliyetlerine, ve genelde bilişim teknolojilerini, özelde ise BİD ve kodlama konularını öğretim süreçlerine dahil edebilmelerine yönelik öğrenme/öğretme kaynaklarına, ve bu konularda mesleki gelişimlerini destekleyici çeşitli rehberlik faaliyetlerine ihtiyaçları olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmanın ikinci bulgusunda Türkiye'de sınıf öğretmenlerinin BİD ve kodlama konusunda öğrenme / öğretme amacıyla kullanabilecekleri Türkçe dilinde, öğretim programıyla uyumlu toplamda 32 adet kaynak *(Bknz. Ek-1*) tespit edilmiştir. Bu kaynakların ağırlıklı olarak açık erişilebilir kaynaklar olduğu belirlenmiştir. Açık erişim kaynaklarının daha çok bilgisayarsız kodlama ve blok tabanlı kodlama yöntemle-

riyle ilgili olduğu, fiziksel kodlama/ robot uygulamaları kapsamındaki kaynakların ise daha sınırlı düzeyde ve genellikle ücretli erişilebilir olduğu görülmüştür (Şekil 3, 4 ve 5). Sınıf öğretmenlerinin BİD ve kodlama konusunda kullanabilecekleri kaynakların (Ek-1) genellikle bilgi edinmelerini destekleyen kaynaklar olduğu, bu kaynakların bir kısmında öğretim süreçlerinde kullanabilecekleri etkinlik örnekleri bulunmakla birlikte öğretim programıyla uyumlu biçimde öğretim süreçlerine rehberlik edecek bilgi kaynaklarının az sayıda olduğu belirlenmiştir. EBA'da sınıf öğretmenleri için öğretim programlarıyla uyumlu altı kaynak tespit edilebilmiştir (Şekil 5). Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde rehberlik alabilecekleri, planlı öğretim etkinlikleri içeren kaynaklardan biri EBA'dan erişilen bir bilgi kaynağı olarak belirtilen (Şekil 5) Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ders kitapları ve öğretmen kılavuzu (*4 seviye*)'dur. Bu kaynak(lar)dan, sınıf öğretmenlerinin bilgi ve iletişim (bilişim) teknolojilerine ve programlamaya ilişkin giriş niteliğinde faydalanabilecekleri, öğretim süreçlerinde bilgisayarlı/bilgisayarsız etkinlikleri uygulayabilecekleri belirtilmiştir (Güven, 2021). Bu kitap(lar)da BİD ve kodlama konusundaki etkinliklerde code.org'a yer verilmiştir. Kitap(lar)da yer verilen Code.org etkinliklerinde Türkçe uyarlamanın yapılmış olduğu belirlenmiştir. Bunun dışında, sınıf öğretmenleri için alternatif bir öğretim süreci rehberinin açık erişilen bir bilgi kaynağı olarak bulgularda yer verilen *dusunencocuklar.com* web sitesi olduğu belirlenmiştir. Bu sitede, ilkokul BTY dersi öğretim programıyla uyumlu ve MEB ders kitaplarını örnek alarak hazırlandığı belirtilen bilişim teknolojileri, bilgisayarsız kodlama, blok tabanlı kodlama (Scratch) ve fiziksel/robotik (Mbot) kodlama olmak üzere dört ayrı öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitapları yayınlanmıştır. Sitede ayrıca kitaplarda yer verilen bazı etkinliklerle ilgili sunu, video, vb. gibi ek öğretim materyalleri öğretmenlerin açık erişimine sunulmuştur (*Ek-1'den kaynak adresine erişilebilir*).

Türkiye'de sınıf öğretmenlerinin kodlama öğretiminde code.org ve Scratch kullandıkları (Şenol, 2019), öğretmenlerce en çok tanınan kodlama ortamlarında ilk sırada Scratch (Çavdar, Kılıçer ve Emmioğlu, 2022), daha sora ise code.org geldiği (Köksaloğlu, 2022) belirtilmektedir. Scartch ve code.org web sitelerinde sunulan bilgi ve deneyim kazanmaya yönelik içerikler dikkate alındığında, bu kaynaklar sınıf öğretmenleri için öğretim sürecine rehber kaynaklar olarak düşünülebilir. Bu araştırmanın ikinci bulgusunda açık erişilen kaynaklar kapsamında blok ve metin tabanlı uygulamalarda code.org, içerik tasarım aracı temasında Scratch yer almaktadır (Şekil 3). Fakat code.org ve Scratch web sitelerinde sunulan bilgisayarsız/blok tabanlı kodlama örnekleri ve öğretim planlarının tümüyle Türkçe dilinde olmamasının sınıf öğretmenleri için bir sınırlılık oluşturduğu düşünülmektedir.

Ergin (2020), kodlama öğretiminde öğretmenlerin eğlenceli ve ilgi çekici tasarlanan materyallere yer vermesi gerektiğini, Şenol (2019), sınıf öğretmenlerine sınıf

düzeyine göre planlı etkinlikler verilmesinin uygulamayı kolaylaştıracağını belirtmektedir. Bununla birlikte, Sayın (2020) Türkiye'de öğretmenlerin kodlama öğretiminde eğilimlerinin belirlenmesi üzerine yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenleri ve çeşitli branş öğretmenleri için kodlama öğretimine yönelik ürün ve teknolojilerin çeşitlilik gösterdiğini vurgulamıştır. Kodlama öğretiminde kullanılabilecek yöntemlere ilişkin Türkiye'de (Aytekin vd., 2018) ve Dünya çapında (Baz, 2017; Akt. Balcı vd., 2018) bilgi kaynaklarının oldukça fazla olduğu alanyazında belirtilmiştir. Okul öncesi ve ilkokul düzeyinde bu kaynakların çeşitliliği vurgulanmıştır (Demirer ve Sak, 2016). Fakat bu araştırmanın bulguları, sınıf öğretmenleri özelinde; Türkçe dilinde erişilebilir, öğretmenlerin bilgilerini arttırmaya, öğretim süreçlerine rehberlik etmeye yönelik kaynakların ve öğretim materyali kaynaklarının oldukça az sayıda olduğuna işaret etmektedir. Zurnacı ve Turan (2022)'de Türkiye'de erken yaşlarda kodlama öğretimine yönelik çalışmaların ve öğretim materyallerinin sınırlı olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda, sınıf öğretmenleri açısından BİD ve kodlama konusunda öğretim süreçlerine rehberlik edecek kaynaklara (ör. öğretim planları, öğretim materyalleri, vb. gibi) ihtiyaç olduğu vurgulanabilir.

Araştırmanın üçüncü bulgusunda ise, Türkiye'de sınıf öğretmenlerinin BİD ve kodlama konusunda ulaşabilecekleri 18 eğitim olanağı belirlenmiştir (Ek-2). Sınıf öğretmenlerinin BİD ve kodlama konusunda ulaşabilecekleri eğitim olanakları sınırlı sayıdadır. MEB hizmetiçi eğitimleri kapsamında kodlama ve/veya BİD konulu eğitimlerin az sayıda olduğu (f=5), bunların sınıf öğretmenlerinin sorumlu oldukları öğretim programlarıyla uyumunun açıkça belirtilmediği, eğitim içeriklerine yönelik açıklamaların oldukça az olduğu belirlenmiştir. MEB dışında az da olsa özel sektör ve üniversiteler tarafından sunulan bazı eğitimler olduğu (f=13), fakat bunlarında benzer şekilde; genellikle tüm branşlardaki öğretmenleri kapsayıcı olduğu, ve çoğunlukla temel düzey kodlama becerileri üzerine farkındalık kazandırmaya yönelik olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, sınıf öğretmenleri, hizmet öncesi dönemlerinde öğretmen yetiştirme programlarında da BİD ve kodlamaya ilişkin bir ders almamaktadırlar (YÖK, 2018). Bu bağlamda araştırmanın üçüncü bulgusu, Türkiye'de sınıf öğretmenleri için BİD ve kodlama konusunda öğretim alanlarıyla uyumlu bilgi kazanmalarına ve öğretim süreçlerine rehberlik etmeye yönelik eğitim faaliyetlerine ihtiyacı olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın dördüncü bulgusu kapsamında BİD ve Kodlama öğretiminin pedagojik açıdan sınıf öğretmenleriyle ilgili yansımasının nasıl göründüğünü ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, Türkiye'de ulusal tez (Yök Tez) ve ulusal akademik ağ (ulakbim) veri tabanlarından ulaşılan 14 çalışma (hepsi yüksek lisans tezi)ya ilişkin bulgulara göre; ilkokul düzeyinde BİD ve kodlama konulu araştırmala-

rın 2018 ve sonrası dönemde başladığı, nitel çalışmaların öğretmen, öğrenci ve okul yöneticilerinin kodlama öğretimiyle ilgili görüşlerini incelediği, nicel çalışmaların ise ilkokul öğrencilerine blok tabanlı kodlama ve robotik kodlama öğretmeyi konu alan, yarı deneysel ve zayıf deneysel araştırmalar olduğu görülmüştür. Nicel ve nitel yöntemlerin birlikteliğini içeren araştırmalarda ise; sınıf öğretmenlerinin blok tabanlı kodlama deneyimlerini konu alan, sınıf öğretmeni adaylarının code.org deneyimlerini konu alan birer araştırma yapıldığı belirlenmiştir. İlkokul öğrencilerini konu alan üç çalışmada ise bilgisayarsız, blok tabanlı ve robotik kodlama konularında öğretim süreçlerinin uygulandığı ve öğrencilerin görüşlerine yer verildiği görülmüştür. Bununla birlikte, öğretici uygulama içeren tüm araştırmalarda uygulamanın araştırmacılar tarafından yapıldığı görülmüştür. Bu bulgular ışığında, Türkiye'de pedagojik bağlamda sınıf öğretmenlerinin BİD ve kodlama öğretimiyle ilgili mevcut durumlarına ilişkin söylenebileceklerin çok sınırlı olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenleriyle yapılan az sayıda araştırma (f=2) dikkate alındığında, sınıf öğretmenlerinin kodlama öğretimi konusunda yeterli bilgileri olmadığı ve bu konuda eğitime ihtiyaç duydukları vurgusu (Dülger, 2021; Şenol, 2019) dikkat çekmektedir. Ayrıca bir araştırmada, sınıf öğretmenlerinin kodlama öğretimi konusunda bilgilerini sosyal medya ve meslektaşları yoluyla edindikleri (Şenol, 2019) bulgusu da dikkat çekici görülmüştür. Bu durum sınıf öğretmenlerinin BİD ve kodlama öğretimiyle ilgili bilgi ve farkındalık düzeylerinin düşük olabileceğini düşündürmektedir. Sınıf öğretmenlerinin BİD ve kodlamaya ilişkin algı, tutum, bilgi ve deneyimlerini inceleyen yeterli sayıda çalışma olmaması, pedagojik açıdan sınıf öğretmenlerinin BİD ve kodlama öğretimiyle ilgili ortaya çıkan görünümü belirsizleştirmektedir.

Alanyazında ilkokul düzeyinde ve sınıf öğretmenleri açısından BİD ve kodlamayı konu alan az sayıda araştırma olmakla birlikte, mevcut araştırmalar bu araştırmanın ortaya koyduğu bulgu ve sonuçları destekleyici kabul edilebilir. Mevcut araştırmalarda da, ilkokulda kodlama öğretimi üzerine yeterli çalışma olmadığı (Şenol, 2019); Türkiye'de ilkokullarda kodlama eğitimine gerekli önemin verilmediği (Anıl ve Gezer, 2020); ilköğretimde kodlama öğretiminin yapılabilmesi için bilimsel çalışmalar sonucunda bilgi altyapısı oluşturularak öğretmenlerin alan bilgisi ve kodlama öğretimlerine yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğu (Yecan, Özçınar, ve Tanyeli, 2017) belirtilmektedir.

Bu araştırma sınıf öğretmenleri açısından BİD ve kodlama öğretimine ilişkin kapsamın belirlenmesi bağlamında başlangıç aşaması olarak kabul edilebilir. Bu araştırmanın sonuçları göstermektedir ki sınıf öğretmenlerinin BİD ve kodlama öğretimine yönelik rol ve sorumlulukları olmakla birlikte, bu konularda bilgi edinmelerini ve öğrenmelerini destekleyici kaynaklar ve eğitim olanakları sınırlı düzeydedir. BİD ve

kodlamayla ilgili öğretim süreçlerini yürütmelerine rehberlik sağlayabilecek az sayıda kaynak bulunmakla birlikte, kendi ders planlamaları dahilinde kullanabilecekleri öğretim materyalleri de sınırlı düzeydedir. Bununla birlikte, BİD ve kodlama bağlamında sınıf öğretmenlerinin pedagojik açıdan mevcut görünümünü ortaya çıkaran araştırmalar da çok sınırlı düzeydedir.

Bu araştırmanın sonuçları çerçevesinde; sınıf öğretmenlerinin öğretim programından kaynaklanan BİD ve kodlamaya ilişkin rol ve sorumluluklarının ne düzeyde farkında oldukları; BİD ve kodlama hakkındaki düşünceleri ve mesleki gelişimleri bağlamında bu konulara bakış açıları, mesleki gelişim faaliyetleri hakkındaki farkındalıkları, bilgileri ve deneyimleri; öğretim süreçlerinde bu konulara ilişkin uygulama deneyimleri, yaşadıkları zorluklar, kullandıkları bilgi edinme kaynakları ve öğretim materyali kaynakları; BİD ve kodlamayla ilgili mevcut kaynaklar (öğretme materyalleri, öğrenme kaynakları) hakkındaki bilgi, farkındalık ve deneyimlerine ilişkin araştırmaların yapılması sınıf öğretmenleri açısından BİD ve kodlama konularına dair daha açık ve net bir kapsamın belirlenmesine fayda sağlayacaktır.

Alanyazında sınıf öğretmenlerinin kodlama öğretimine yönelik olumlu algılarının geliştirilmesini (Yadav, Stephenson, ve Hong, 2017) ve kodlama öğretimini diğer derslerle entegre etmeye yönelik çabalarının desteklenmesini (Ausiku ve Matthee, 2020) vurgulayan araştırmalar BİD ve kodlama konularında öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından daha fazla çaba ve çalışmanın gerekliliğine işaret edilmektedir. Diğer taraftan, 2018-2021 yılları arasında yapılan BİD ve kodlamayla ilgili araştırmalara yönelik bir sistematik analiz çalışmasında uluslararası alanyazında en çok çalışmanın (*145 çalışmanın 58'i*) ilkokul düzeyinde ve yükseköğretim düzeyinde yapıldığı belirtilmektedir (Acevedo-Borrega, Valverde-Berrocoso ve Garrido-Arroyo, 2022). Türkiye'den altı araştırmanın dâhil olduğu bu sistematik analiz incelendiğinde, Türkiye'de yapılan çalışmaların yükseköğretim, ortaokul ve okulöncesi düzeyinde yapılan araştırmalar olduğu görülmüştür (Acevedo-Borrega, Valverde-Berrocoso ve Garrido-Arroyo, 2022). Bu bilgilerle birlikte, Türkiye'de ilkokul düzeyi ve sınıf öğretmenleri açısından BİD ve Kodlama konularında daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu açıkça vurgulanabilir.

Bu araştırma, belli bir zaman diliminde, Türkçe dilinde, web ve ulusal veri tabanları dahilinde belirli zaman aralığında ulaşılan verilerle sınırlıdır. Bu durum araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Fakat bulgular, kodlama ve BİD konularında uluslararası eğilimler ve öğretim programlarındaki güncel gelişmelerle birlikte düşünüldüğünde, özellikle ilkokul düzeyi ve sınıf öğretmenleri açısından daha fazla çaba ve çalışmaya duyulan ihtiyacı açıkça ortaya koymaktadır.

Kaynakça

Acevedo-Borrega, J., Valverde-Berrocoso, J., ve Garrido-Arroyo, M. D. C. (2022). Computational thinking and educational technology: A scoping review of the literature. *Education Sciences, 12*(1), 39.

Akpınar, Y., ve Altun, A. (2014). Bilgi toplumu okullarında programlama eğitimi gereksinimi. *Elementary Education Online*, *13*(1).

Angeli, C., Giannakos, M. (2020). Computational thinking education: Issues and challenges. *Computers in Human Behavior, 105*, 106-185.

Angeli, C., Voogt, J., Fluck, A., Webb, M., Cox, M., Malyn-Smith, J., ve Zagami, J. (2016). A K-6 computational thinking curriculum framework: Implications for teacher knowledge. *Journal of Educational Technology ve Society*, *19*(3), 47-57.

Anılan, H., Gezer, B. (2020). Kodlama Etkinliklerine ve Analitik Düşünme Becerisine Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(4), 307-324.

Arksey, H., ve O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology, 8*(1), 19-32.

Ausiku, M., ve Matthee, M. (2020). Preparing primary school teachers for teaching computational thinking: a systematic review. *Learning Technologies and Systems,* 202-213.

*Aydın, H., (2021). *Robotik ve kodlama eğitiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin stem eğitimine yönelik tutum, temel becerileri ve stem kariyer ilgilerine* etkileri. [Yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

*Aydoğan, S. (2021). *Maker hareketi kapsamında yapılan tasarım fabrikası eğitiminin 4.sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi algılarına etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Aytekin, A., Çakir, F. S., Yücel, Y. B., ve Kulaözü, İ. (2018). Geleceğe yön veren kodlama bilimi ve kodlama öğrenmede kullanilabilecek bazı yöntemler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 5*(5), 24.

Balcı, H., Korkmaz, Ö., Çakır, R., Erdoğmuş, F. U. (2018). Görsel programlama ortamlarında yapılan oyun geliştirme etkinliklerinin öğrencilerin programlamaya dönük tutumları ve öğrencilerin kodlamaya yönelik öz-yeterlilik algılarına

etkisi. [Bildiri sunumu]. 1. Uluslararasi Çağdaş Eğitim Ve Sosyal Bilimler Sempozyumu, Antalya.

Boland, A., Cherry, G., and Dickson, R. (Eds.). (2017). *Doing a systematic review: A student's guide*. Sage.

Brennan, K., Resnick, M. (2012). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. *In Proceedings of the 2012 annual meeting of the American educational research association*, Vancouver, Canada.

Brown, N. C., Sentance, S., Crick, T., and Humphreys, S. (2014). Restart: The resurgence of computer science in UK schools. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, *14*(2), 1-22.

Centre for Reviews and Dissemination (CRD). (2009). *CRD's guidance for undertaking reviews in healthcare*. York Publ. Services.

Ching, Y. H., Hsu, Y. C., Baldwin, S. (2018). Developing computational thinking with educational technologies for young learners. *TechTrends, 62*(6), 563-573.

Clements, D. H., Fullo, D. F. (1984). Effects of computer programming on young children's cognition. *Journal of Educational Psychology, 76(*6), 1051-1058.

CodeWeek Türkiye, (2019). *AB kod haftası katılım raporu - 2018 Türkiye örneği.* Erişim adresi: http://codeweekturkiye.EBA.gov.tr/

Cohen, D., Crabtree, B. (2006). Qualitative research guidelines project. http://www.qualres.org/index.html

Çakir, R., Rosaline, S., ve Korkmaz, Ö. (2021). Computational thinking skills of Turkish and Indian teacher candidates: A comparative study. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, *8*(1), 24-37.

Çavdar, L., Kılıçer, K., ve Emmioğlu, E. (2022). Code. org çevrimiçi kodlama platformu öğretim programının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *51*(233), 689-714.

Dağ, F. (2016). The Turkish version of web-based learning platform evaluation scale: reliability and validity study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *16*(5).

Demir, Ö., ve Seferoğlu, S. S. (2017). Yeni kavramlar, farklı kullanımlar: Bilgi-işlemsel düşünmeyle ilgili bir değerlendirme. *Eğitim teknolojileri okumaları, 41*, 801-830.

Demirer, V., ve Sak, N. (2016). Programming education and new approaches around the world and in Turkey/Dünyada ve Türkiye'de programlama eğitimi ve yeni yaklaşımlar. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 12(3), 521-546.

Denning, P. J., ve Tedre, M. (2021). Computational thinking: A disciplinary perspective. *Informatics in Education, 20*(3), 361-390.

Duncan, C., Bell, T., ve Tanimoto, S. (2014). *Should your 8-year-old learn coding?.* In Proceedings of the 9th Workshop in Primary and Secondary Computing Education, 60-69.

*Dülger, M., (2021). *Farklı branşlarda görev yapan öğretmenlere uzaktan verilen kodlama eğitimi sürecinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

*Emiroğlu, M., (2021). *İlkokul kodlama eğitiminde dijital hikayenin öğrencilerin blok temelli kodlama başarılarına, kodlama eğitimine yönelik tutumlarına ve etkinlik algılarına etkisi.* [Yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Ergin, A. Z., (2020). *Okul öncesi öğretmen adaylarının kodlama becerileri ve kodlama ilişkin görüşleri* . [Yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi, Edirne.

Ergün, H., (2022). Öğretmenlere bilgi işlemsel düşünme becerisinin kazandırılmasına yönelik bir hizmetiçi eğitimin Kırkpatrıck modeli çerçevesinde değerlendirilmesi: öğretmen akademisi örneği. [Yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi, Mersin.

Ertmer, P. A., ve Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of research on Technology in Education, 42*(3), 255-284.

Fessakis, G., Gouli, E., ve Mavroudi, E. (2013). Problem solving by 5–6 years old kindergarten children in a computer programming environment: A case study. *Computers & Education, 63*, 87-97.

Gomes, A., ve Mendes, A. J. (2007). *Learning to program-difficulties and solutions.* In International Conference on Engineering Education–ICEE, Vol. 7.

Gorman, H., ve Bourne, L. E. (1983). Learning to think by learning LOGO: Rule learning in third-grade computer programmers. *Bulletin of the Psychonomic Society, 21*(3), 165-167.

Gökbulut, B. (2019). *Robotik kodlama hizmetiçi eğitimleri.* [Bildiri tam metinleri]. 3. Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu, İstanbul.

Grover, S., Pea, R. (2013). Computational thinking in K–12: A review of the state of the field. *Educational researcher, 42*(1), 38-43.

Gundurao, H. K., Manjunath, N. S., Nachappa, M. N. (2010). *Computer technology and computer programming: A text book of computer science*. Himalaya Publishing House.

Guzdial, M. (2008). Education paving the way for computational thinking. *Communications of the ACM, 51*(8), 25-27.

Gülbahar-Güven, Y. (2016). *Bilişim ile eğitimde zorunlu dönüşüm: Neden ve nasıl*. Eğitim Teknolojileri Zirvesi 2016, 4-5.

Gülbahar, Y., Kert, S. B., Kalelioğlu, F. (2019). BİD becerisine yönelik öz yeterlik algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 10*(1), 1-29.

Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F., Doğan, D., ve Karataş, E. (2020). Bilge kunduz: enformatik ve bilgi işlemsel düşünmeyi kavram temelli öğrenme yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 53 (1), 241-272.*

Gülcü, A., Aydin, S., Aydin, Ş. (2013). İlköğretim okullarında bilişim teknolojileri dersi yeni öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 5(*8), 73-92.

Güven, G. Y., (Edt.) (2021). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi 4. seviye öğretmen rehberi. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

*Haymana İ., (2020). R*obotik ve kodlama eğitiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi.* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydin Üniversitesi, İstanbul.

Hsieh, H. F., ve Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research, 15*(9), 1277-1288.

Hsu, T. C., Chang, S. C., and Hung, Y. T. (2018). How to learn and how to teach computational thinking: Suggestions based on a review of the literature. *Computers & Education*, *126*, 296-310.

ISTE (2011). *Computational thinking in K–12 education leadership toolkit.* Erişim adresi: http://csta.acm.org/Curriculum/sub/CurrFiles/471.11CTLeadershiptToolkit-SP-vF.pdf.

Kaila, E., Laakso, M. J., ve Kurvinen, E. (2018). *Teaching future teachers to code—programming and computational thinking for teacher students.* In 2018 41st International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics.

Kaučič, B., Asič, T. (2011). *Improving introductory programming with Scratch?.* In 2011 Proceedings of the 34th International Convention MIPRO, 1095-1100.

*Koçin, E. (2020). *Algoritma ve kodlama eğitiminin sınıf öğretmeni adaylarının kodlama başarısına ve kodlamaya ilişkin özyeterlik algısına etkisi.* [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Kong, S. C. (2016). A framework of curriculum design for computational thinking development in K-12 education. *Journal of Computers in Education*, *3*(4), 377-394.

Kong, S. C., ve Abelson, H. (2019). Computational thinking education. *Springer Nature.* P. 382.

Korkmaz, Ö., Çakir, R., ve Özden, M. Y. (2017). A validity and reliability study of the computational thinking scales (CTS). *Computers in human behavior*, *72*, 558-569.

Köksaloğlu, C. (2022). *Block-Based Coding in K-12 Education: A Systematic Literature Review.* [Doctoral dissertation]. Bilkent Universitesi, İstanbul.

Krippendorff, K. (1989). "Content Analysis". International Encyclopedia Of Communications, Vol. 1. Edited by E. Barnouw, et al.. New York, NY: Oxford University Press, pp. 403–407.

Lazarinis, F., Karatrantou, A., Panagiotakopoulos, C., Daloukas, V., ve Panagiotakopoulos, T. (2022). Strengthening the coding skills of teachers in a low dropout Python MOOC. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, *2*(1), 187-200.

Lockwood, J., ve Mooney, A. (2017). Computational thinking in education: where does it fit? a systematic literary review. *arXiv preprint arXiv:1703.07659*

Looi, C. K., How, M. L., Longkai, W., Seow, P., ve Liu, L. (2018). Analysis of linkages between an unplugged activity and the development of computational thinking. *Computer Science Education*, 28(3), 255-279.

Mason, S. L., ve Rich, P. J. (2019). Preparing elementary school teachers to teach computing, coding, and computational thinking. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 19*(4), 790-824.

MEB. (2018). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi (ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıflar) öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.

MEB. (2018a). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programı (ortaokul 5. ve 6. sınıfar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.

MEB, 2020. Öğretim Programları. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of internal medicine, 151(*4), 264 269.

Öndeş, Ö. (2016). İngiltere ve ABD'de kodlama eğitimi. Hürriyet. Erişim: http:// www. hurriyet. com. tr/egitim/ingiltere-ve-abdde-kodlama-egitim

*Özkandemir, O., (2019). İlkokul müzik derslerinde robotik ve kodlama programlarının kullanılmasına yönelik örnek bir çalışma. [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

*Pakman, N. (2018). *8-10 yaş grubu öğrencilerine uygulanan temel düzey kodlama, robotik, 3d tasarım ve oyun tasarımı eğitiminin problem çözme ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi.* [Yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Partnership for 21st Century Learning (P21). (2007). *Framework for 21st century learning*. Erişim adresi: http://www.p21.org/our-work/p21

Robins, A., Rountree, J., Rountree, N. (2003). Learning and teaching programming: A review and discussion*. Computer science education, 13*(2), 137-172.

Román-González, M., Pérez-González, J. C., ve Jiménez-Fernández, C. (2017). Which cognitive abilities underlie computational thinking? Criterion validity of the Computational Thinking Test. *Computers in human behavior*, *72*, 678-691.

Sayın, Z. (2020). Öğretmenlerin kodlama eğitiminde eğilimlerinin belirlenmesi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education, 9*(1), 52-64.

Sysło, M. M., ve Kwiatkowska, A. B. (2015). Introducing a new computer science curriculum for all school levels in Poland. *Springer,* 141-154.

Şanal, S. Ö., Erdem, M. (2017). *Kodlama ve robotik çalışmalarını problem çözme süreçlerine etkisi: sesli düşünme protokol analizi.* Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, 24-26.

*Şenol, Ş. (2019). İlkokulda kodlama eğitimi: sınıf öğretmenleri örneği. [Yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

*Tağci, Ç., (2019). *Kodlama eğitiminin ilkokul öğrencileri üzerindeki etkisinin incelenmesi.* [Yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Tsarava, K., Moeller, K., Román-González, M., Golle, J., Leifheit, L., Butz, M. V., Ninaus, M. (2022). A cognitive definition of computational thinking in primary education. *Computers & Education*, 179, 104425.

*Ünsal, L. (2019). *Okul öncesi ve ilkokul yöneticilerinin kodlama eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi (Bağcılar ilçesi örneği).* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

*Ünsal, İ. (2020). *Blok tabanlı programlama etkinliklerinin ilkokul 2. S*ınıf öğrencilerinin BİD becerisi ve etkinlik algısı üzerine etkisi. [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Üzümcü, Ö. (2019). *BİD becerisine yönelik program tasarımının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi.* [Doktora tezi]. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, *49*(3), 33-35.

Yadav, A., Mayfield, C., Zhou, N., Hambrusch, S., ve Korb, J. T. (2014). Computational thinking in elementary and secondary teacher education. *ACM Transactions on Computing Education*, *14*(1), 1-16.

Yadav, A., Stephenson, C., Hong, H. (2017). Computational thinking for teacher education. *Communications of the ACM, 60*(4), 55–62.

Yecan, E., Özçınar, H., Tanyeri, T. (2017). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin görsel programlama öğretimi deneyimleri. *Elementary Education Online, 16*(1), 377-393.

*Yıldız, M. (2020). *Algoritma öğretiminde kutu oyunu kullanılmasının ilkokul öğrencilerinin algoritma başarisina etkisinin incelenmesi.* [Yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

YÖK. (2018). *Yenilenen öğretmenlik lisans programları sınıf öğretmenliği lisans programı.* Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari

*Yücedağ, L., (2021). *Teknoorganik eğitim modeliyle ilk okuma ve yazma öğretiminde makey makey kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi.* [Yüksek lisans tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Zurnacı, B., ve Turan, Z., (2022). Türkiye'de okul öncesinde kodlama eğitimine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *5*(1), 258-286.

Ek 1

Sınıf Öğretmenlerinin Kodlama Öğretiminde Kullanabilecekleri Öğrenme/Öğretme Kaynakları

Web Sitesi	Açıklamalar
Atolyevizyon	Atölye Vizyon; kodlama, robotik tasarım, 3B yazıcılar ile ilgili atölye, etkinlik, eğitim imkanı sağlayan, bilgi edinme ve materyal temini sağlayan web sitesidir (https://www.atolyevizyon.com/).
Bilgekunduz	Bilge kunduz; bilgisayar bilimini ve BİDyi her yaştan öğrenciye öğretmek amacıyla hazırlanan ‘’bilge kunduz” görevlerinin çevrimiçi test olarak uygulandığı uluslararası etkinliğin web sitesidir (https://bilgekunduz.org/).
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Ders Kitabı	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Ders Kitabı; öğrencilerin bilişim teknolojilerinin kullanımıyla ilgili farkındalık kazanmasını, bilişim teknolojilerini kullanarak ürün geliştirmelerini, problem çözme, algoritma tasarlama gibi beceriler geliştirmelerini amaçlayan, ders kitaplarının bulunduğu web sitesidir (http://mufredat.meb.gov.tr, www.EBA.gov.tr).
Bilisimle	Bilişimle; MEB Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi, bilgisayar bilimi ve bilişim teknolojileri hakkında öğretici dokümanlar, bilgilendirici içerikler sunan web sitesidir (https://www.bilisimle.com/).
Blocky kod	Blocky kod; içerisinde yapboz, labirent, kuş, kaplumbağa, film, havuz öğreticisi, havuz isimlerinden oluşan kodlama oyunları bulunan uygulamadır. Uygulamaya EBA uzantılı link ile erişim sağlanabilmektedir (http://blockly.EBA.gov.tr/tr/index.htmlBlo).
Code Org	Code.org; kodlama öğrenmek ve öğretmek üzere blok tabanlı etkinliklerin, öğretimsel plan çerçevesinde, kurslar halinde sunulduğu web sitesidir (https://code.org/).
Codementum	Codementum; temel programlama, mobil programlama, oyun tasarımı, yapay zeka ve makine öğrenmesi, STEM ve bilgisayar bilimi kurslarına bireysel, öğretmen ve veli için ücretsiz deneme erişimi sağlayan eğitsel bir web platformudur (https://codementum.com/tr/).

Codewards	Codewards; öğrencilere temel kodlama, orta seviye kodlama ve STEM projelerine yönelik ileri seviye kodlama olmak üzere üç düzeyde kurslar sunan eğitsel bir platformdur (https://codewards.org/tr).
Cody	Cody; algoritma oluşturma becerisi kazandırmak amacıyla, kodlamayla yeni tanışan öğrenciler için hazırlanmış, 3 bölümden oluşan, basitten karmaşığa ilkesiyle ilerleyen bir oyundur (https://f.EBA.gov.tr/cody/).
Düşünen Çocuklar	Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğretim üyeleri tarafından gerçekleştirilen Bilimsel Araştırma Projesine ait, içerisinde ilkokul düzeyinde kullanılabilecek, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programına uygun, elektronik ortamda erişilebilen kitaplar olan web sitesidir (http://www.dusunencocuklar.com/).
Educathub	Educathub; farklı sınıf düzeylerinde(ilk, orta, lise) robotik kodlama ve STEM konuları başta olmak üzere bilgisayar bilimi/ tasarım odaklı çeşitli kurs programları sunan ve öğretmen rehberliğinde öğrencilerin bu kurslara katılabildiği bir e -öğrenme platformudur (https://educathub.com/).
Eğitimhane	Eğitimhane; öğretmenlerin, okul yöneticilerinin bilgi, deneyim, etkinlik paylaşımı yaptığı, okulöncesi, ilkokul, ortaokul derslerine ait içerikler ve etkinliklerin bulunduğu web sitesidir (https://www.egitimhane.com/).
Egitimpedia	Eğitimpedia; çocuğa, çocukluğa, ebeveynliğe, eğitime, eğitimcilere ve okullara dair güncel bilgi, araştırma, deneyim ve hikâyeler sunan bir eğitim sitesidir (https://www.egitimpedia.com/).
Eğitimpsikoloji	Eğitimpsikoloji; eğitimle ilgili güncel gelişmelerin, yarışmaların, yöntem ve tekniklerin paylaşıldığı web sitesinde, eğitim, psikoloji, araştırmalar, sanat, materyaller, planlar vb. gibi çeşitli paylaşımlar bulunmaktadır (https://www.egitimpsikoloji.com/).
Erasmus+Türkiye Ulusal Ajansı	Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı (Türkiye Ulusal Ajansı) bünyesinde yürütülen, öğretmenlerin hibe alarak, uluslararası ortaklıklar ile proje yazılmasına imkan sağlayan bir programdır (https://www.ua.gov.tr/anasayfa/).

eTwinning	Okullar arası iletişim kurmak, işbirliği yapmak, proje geliştirmek ve paylaşmak için oluşturulmuş, öğretmenlerin kayıt olarak dahil oldukları, Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü bünyesinde yürütülen platformdur (https://www.etwinning.net/tr/pub/index.htm).
Hackercan	Hackercan; Türkçe kod yazarak kodlama öğrenilmesine ortam sağlayan, okuma yazma bilen herkesin kullanımına açık eğitim platformudur (https://www.hackercan.com/tr/).
İyi Örnekler	İyi Örnekler; farklı İl Milli Eğitim Müdürlükleri ve bazı Sivil Toplum Kuruluşları tarafından eğitim öğretimde gerçekleşen iyi uygulamaların yaygınlaştırılması amacıyla düzenlenen sergi ve konferans programıdır (http://iyiornekler.istmem.com/- http://muglaarge.meb.gov.tr/projeler/egitimdeiyiornekler/login.php - https://trabzonarge.meb.gov.tr/www/egitimde-iyi-ornekler/icerik/12 - https://kayit.egitimdeiyiornekler.org/).
Kodlama TZV	Türkiye Zeka Vakfı (TZV); bilgiye, insana, zekaya, entelektüel değerlere daha fazla önem vermek amacıyla çalışmaları olan vakfın web sitesinde kodlama konusunda farkındalık yaratacak, temel seviye bilgiler ve kodlama eğitiminde kullanılabilecek uygulamalara yönelik tanıtıcı içerikler bulunmaktadır (https://www.tzv.org.tr/#/).
Kodlamakulübü	Kodlamakulübü; Scrach ve farklı sınıf düzeylerine göre hazırlanmış Kodu Game Lab ve temel düzey Phyton kurs plan ve programlarını içeren bir web sitesidir (http://kodlamakulubu.com/).
Kodlaturkiyem	Kodlatürkiyem; Türkiye'deki kodlama projelerinin, tanıtılması, yaygınlaştırılması, değerlendirilmesi amacıyla Rize Valiliği tarafından oluşturulmuş bir platformdur (https://kodlaturkiyem.com.tr/).
Kodris	Kodris; 7-16 yaş arasındaki çocuklara kodlama öğretmek amacı ile kurulan, farklı yaş gruplarına göre müfredat sunan bir platformdur (https://www.kodris.com/).
Makecode	EBA platformunda kullanıcı adı ve şifre ile giriş yapıldığında kütüphane bölümü içerisinde 'Bilim ve Teknoloji' başlığı altında bulunan Makecode uygulaması, bulunmaktadır (https://www.EBA.gov.tr/ - https://makecode.microbit.org/) .

Mobil kod	MEB 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesinde öğrenme süreçlerinde dijital içerik ve beceri destekli dönüşüm hedefine yönelik YEĞİTEK tarafından hazırlanan bir mobil oyun uygulamasıdır (http://mobilkod.EBA.gov.tr/)
Mrtsteam	Mrsteam; çocuklar ve yetişkinlere yönelik kodlama ve robotik eğitimi düzenleyen, robot yarışmaları, kodlama kampları ve kodlama festivalleri gibi etkinliklerin bulunduğu, ürün satışı yapılan web sitesidir (https://www.mrtsteam.com/).
Robotikbilişim	Robotikbilişim; robotik malzemelerinin satışının olduğu, her yaştan öğrenci ve öğretmenlere çevrimiçi ve yüz yüze robotik kodlama eğitimlerin verildiği bir web sitesidir (https://robotikbilisim.com/).
Scratch	Scratch; kar amacı gütmeyen Scratch Kuruluşu tarafından çocukların dijital hikayeler, oyunlar ve animasyonlar oluşturmasına olanak sağlayan, basit arayüze sahip, ücretsiz olarak kullanılabilen, birçok dil desteği sunan tasarım aracıdır (https://scratch.mit.edu/).
ScratchJr	ScratchJr; 5-7 yaşındaki çocukların oynayabilecekleri oyunları, hikayeleri oluşturmalarını sağlayan basit arayüze tasarım aracıdır (https://www.scratchjr.org/).
Teknokta	Teknokta; okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise öğrencilerinin robotik kodlama ve Stem eğitimleri için Lego Education ürünlerinin satışını yapan, kodlama konusunda farklı konu başlıklarında birçok içerik bulunan web sitesidir (https://www.teknokta.com/).
Tospaa	Tospaa; kodlama eğitimindeki eşitsizlikleri azaltmayı amaçlayan, bilgisayar erişimi olmayan okullarda kodlamanın rahat öğrenilmesi için hazırlanan kart oyunları sunan bilgisayarsız kodlama sosyal girişimidir (https://tospaa.org/).
TÜBİTAK 4005 – Bidokulu	İstanbul ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerine "Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Disiplinlerarası Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisi Farkındalık Eğitimi" sunulan bir Tübitak projesinin web sitesidir (https://bidokulu.com/).
VFabrika	VFabrika; öğretmenlerin e-içerik oluşturması için hazırlanmış, alıştırma, canlandırma, deney yapma, eğitsel oyun gibi materyallerin kod yazılmadan yapılmasını destekleyen, EBA üzerinden içerik üretimi menüsü altından indirilebilen platformdur (https://vfabrika.sebitvcloud.com/#).

Ek 2

Sınıf Öğretmenlerinin Kodlama Öğretimiyle İlgili Ulaşabilecekleri Eğitim Olanakları

Sıra	Eğitim Sitesi	Eğitim Sağlayıcı / Eğitimin Türü	Hedef Kitle	Amacı / Eğitim düzeyi	Bilişim Teknolojileri Ve Yazılım Dersi Öğretim Programıyla Uygunluğu
1	Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisinin Disiplinlerarası Yaklaşım İle Öğretimi Uzaktan Eğitim Kursu https://mebbis.meb.gov.tr/	MEB / Online	-Aday Öğretmenler -Öğretmenler	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş
2	Bilgisayar Destekli Tasarım (AUTODESK FUSION 360) Kursu https://mebbis.meb.gov.tr/	MEB / Online	-Öğretmenler -Yöneticiler	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş
3	VFabrika İle Etkileşimli İçerik Geliştirme Kursu https://mebbis.meb.gov.tr/	MEB / Online	-Öğretmenler	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş
4	Dijital Girişimciliğin Temelleri Kursu https://mebbis.meb.gov.tr/	MEB / Online	-Aday Öğretmenler -Öğretmenler	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş
5	Scrath ile Kodlama Eğitimleri http://etwinningonline.EBA.gov.tr/course/kodlama-egitimi/	MEB - EBA / Online	-Öğretmenler	Kodlama öğretimi amaçlanmıştır./ Temel	Belirtilmemiş
6	Robotik Ve Kodlama Öğretmen Eğitimi Sertifika Programı (Uzaktan Eğitim) https://sausem.sakarya.edu.tr/3/87/Egitim/Kodlama-Egitmenligi-Sertifika-Programi-(Uzaktan-Egitim)	Üniversite / Online	-Sınıf Öğretmenleri, -Branş öğretmenleri	Kodlama öğretimi amaçlanmıştır. / Temel + İleri	Tamamıyla

7	Robotik Ve Kodlama Öğretmen Eğitimi Sertifika Programı (Uzaktan Eğitim) http://web.harran.edu.tr/harusem/tr/haber/14341/robotik-ve-kodlama-ogretmen-egitimi-sertifika-programi-uzaktan-egitim/	Üniversite / Online	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş
8	Bilgisayarsız Kodlama https://bilkampus.com/dashboard/68/details	Üniversite / Online	-Üniversite Öğrencileri -Öğretmenler	Bilgisayarsız kodlama etkinliği öğretimi amaçlanmıştır. / Temel	Belirtilmemiş
9	Robotik ve Kodlama Öğretmen Eğitimi https://www.evrenselegitimsertifika.com/egitim-etiketi/robotik-ve-kodlama-ogretmen-egitimi/	Özel Sektör / Online	Herkes	Robotik kodlama eğitmeni yetiştirmek amaçlanmıştır./ Temel + İleri	Kısmen
10	Robotik ve Kodlama Öğretmenliği Sertifikası https://www.kariyerakademiadana.com/robotik-ve-kodlama-ogretmenligi-sertifikasi/	Özel Sektör / Online	Herkes	Robotik kodlama eğitmeni yetiştirmek amaçlanmıştır. / Temel + İleri	Kısmen
11	Kodlama ve Robotik Eğitmenliği Sertifika Programı https://www.gridanismanlik.com/kodlama-ve-robotik/	Özel Sektör / Online	Herkes	Robotik kodlama eğitmeni yetiştirmek amaçlanmıştır. / Belirtilmemiş	Belirtilmemiş
12	Robotik Kodlama Eğitimlerimiz https://zirveyolakademi.com/robotik-kodlama	Özel Sektör / Online	-Üniversite Öğrencileri -Öğretmenler	Robotik kodlama eğitmeni yetiştirmek amaçlanmıştır. / Temel + İleri	Kısmen

13	Dijital Öğretmenler https://egitim.dijitalogretmenler.com/	Özel Sektör / Online	-Sınıf Öğretmenleri, -Branş öğretmenleri	Dijital okuryazarlık becerisi kazandırmak amaçlanmıştır. / Belirtilmemiş	Belirtilmemiş
14	Minecraft ile Kodlama Saati Rehberi https://education.microsoft.com/tr-tr/course/645651e4/0	Özel Sektör / Online	-Sınıf Öğretmenleri, -Branş öğretmenleri	Kodlama öğretimi amaçlanmıştır. Temel	Belirtilmemiş
15	İlkokul Öğrencileri için Kodlama Codeorg Kursu https://www.udemy.com/course/ilkokul-ogrencileri-icin-kodlama-code-org-kurs2-egitimi/	Özel Sektör / Online	-Herkes	Codeorg üzerinden kodlamayı öğretmek amaçlanmıştır. / Temel	Belirtilmemiş
16	Robotik Kodlama Öğretmen Eğitimleri https://www.robotikegitimakademisi.com/ogretmen-egitimi-sertifika-program	Özel Sektör / Yüzyüze	-Sınıf Öğretmenleri, -Branş öğretmenleri	Robotik kodlama eğitmeni yetiştirmek amaçlanmıştır. / Temel + İleri	Tamamıyla
17	Bilgisayarsız Kodlama Eğitmenliği https://www.7den70e.net/bilgisayarsiz-kodlama-egitmenligi	Özel Sektör / Yüzyüze	-Sınıf Öğretmenleri, -Branş öğretmenleri	Belirtilmemiş / Temel + İleri	Belirtilmemiş
18	Tospaa Öğretmen Eğitimleri https://tospaa.org/tospaa-ogretmen-egitimleri/	Özel Sektör / Yüzyüze - Online	-Sınıf Öğretmenleri, -Branş öğretmenleri	Bilgisayarsız kodlama etkinlikleri öğretimi amaçlanmıştır. / Temel	Belirtilmemiş

STEM Temel Seviye Eğitiminin Öğretmenlerin STEM Uygulamaları Öz-Yeterliklerine Etkisi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Neşe DOKUMACI SÜTÇÜ[1], Burcu BİLGİÇ UÇAK[2], Yakup TOPRAK[3]

1 Doç. Dr., Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, ndokumaci@dicle.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3279-4194.

2 Öğretmen, Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü, brcbilgic@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6664-7865.

3 Öğretmen, Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü, yakupdevran@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5048-1792.

Gönderilme Tarihi: 15.06.2022 Kabul Tarihi: 23.01.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1134278

Atıf: "Dokumacı Sütçü, N. , Bilgiç Uçak, B., ve Toprak, Y. (2023). STEM temel seviye eğitiminin öğretmenlerin stem uygulamaları öz-yeterliklerine etkisi. *Millî Eğitim Dergisi, 52* (239), 1845-1874. DOI: 10.37669/milliegitim.1134278"

Öz

Araştırmada, STEM temel seviye eğitiminin öğretmenlerin STEM uygulamaları öz-yeterliklerine etkisini belirlemek ve öğretmenlerin eğitim hakkındaki görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada karma araştırma desenlerinden gömülü desen kullanılmıştır. Araştırmaya, 17'si STEM branş, 14'ü temel eğitim öğretmeni olmak üzere toplam 31 öğretmen katılmıştır. Elde edilen nicel veriler "STEM Uygulamaları Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği", nitel veriler ise "Nitel Görüşme Formu" ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde bağımsız örneklemler için t-testi; nitel verilerin analizinde ise betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel bulgulara göre, STEM eğitiminin hem branş hem de temel eğitim öğretmenlerinin STEM uygulamaları öz-yeterliklerini olumlu yönde geliştirdiği bununla birlikte grupların STEM uygulamaları öz-yeterliklerindeki gelişmeler arasında anlamlı farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen nitel bulgulara göre, öğretmenler aldıkları STEM eğitiminin eğlenceli ve verimli olduğunu, öğretmenlerin kendi alanlarında neler yapabileceklerine dair yeni fikirler verdiğini, bakış açılarını geliştirdiğini, farklı deneyimler kazandırdığını ve STEM uygulamaları öz-yeterliklerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Öte yandan branş öğretmenleri aldıkları eğitimden hareketle, farklı disiplinlerin bir arada kullanılmasının uygulamaları zorlaştırdığını, yeni fikirler üretmenin zorluğunu, tüm konulara uygulanamayacağını; temel eğitim öğretmenleri ise kalabalık, imkân ve materyal yetersizliği olan sınıflarda uygulamanın zor olacağını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerinin aldıkları STEM eğitimine ilişkin önerileri arasında ise eğitimin gün içindeki saatlerinin iyileştirilmesi, ayrıca eğitimlerin sayısı ve süresinin artırılması yönündeki görüşleri ön plana çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: *STEM, STEM temel seviye eğitimi, öz-yeterlik, öğretmen eğitimi*

The Effect of STEM Basic Level Education on Teachers' STEM Practices Self-Efficacy

Abstract

In the study, it was aimed to determine the effect of STEM basic level education on teachers' STEM practices self-efficacy and to examine their views on education. Embedded design, one of the mixed research designs, was used in the research. A total of 31 teachers, including 17 STEM branches and 14 basic education teachers, participated in the research. The quantitative data obtained were collected with the "STEM Practices Teacher Self-Efficacy Scale" and the qualitative data were collected with the "Qualitative Interview Form". Independent samples t-test for analysis of quantitative data; descriptive and content analysis were used in the analysis of qualitative data. According to the quantitative findings obtained from the research, it was determined that STEM education positively improved the STEM practices self-efficacy of both branch and basic education teachers, however, it did not create a significant difference between the developments in the self-efficacy of the groups regarding STEM practices. According to the qualitative findings obtained from the research, the teachers stated that the STEM education they received was fun and effective, gave new ideas about what teachers could do in their own fields, developed their perspectives, gained different experiences and STEM practices self-efficacy was positively affected. On the other hand, based on the education they received, the branch teachers said that the use of different disciplines together makes the applications difficult, the difficulty of producing new ideas, and that it cannot be applied to all subjects; and also basic education teachers stated that it would be difficult to apply in crowded classrooms with insufficient opportunities and materials. Among the suggestions of the teachers regarding the STEM education they received, their views on improving the hours of the day and increasing the number and duration of the trainings came to the fore.

Keywords: *STEM, STEM basic education, self-efficacy, teacher education*

Giriş

İçinde bulunduğumuz çağda bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler, bireylerden beklentileri değiştirmiş ve araştıran, sorgulayan, girişimci, üretken, yaratıcı, işbirliğine açık vb. becerilere sahip bireylere olan ihtiyacı artırmıştır. Dolayısıyla yaşanan gelişmeler doğrultusunda ülkelerin eğitim sistemleri gözden geçirilmiş ve ihtiyaçlara çözüm sunacak yeni yaklaşımların arayışına girilmiştir. Bu yaklaşımlardan biri son yıllarda eğitim alanında sıkça duyduğumuz fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerini bütünleştiren STEM yaklaşımıdır.

STEM, akademik kavramların gerçek yaşam bağlamına dayalı olarak fen, teknoloji, mühendislik ve matematiğin bir araya getirildiği disiplinler arası bir yaklaşımdır

(Tsupros, Kohler ve Hallinen, 2009). STEM eğitimi, bu disiplinlerin bütünleşik doğasının yanı sıra çocukların uzun vadeli akademik başarısı ve ekonomik refah üzerindeki öneminin anlaşılması için kullanılabilir (Quigley ve Herro, 2016). STEM eğitimi, geleceğin bilim insanları, mühendisleri ve mucitlerini yetiştirmek için hayati önem taşımaktadır. STEM eğitiminde öğrenme ve öğretme, öğretmenlerin ve öğrencilerin ortaya çıkan sorunlara yeni çözümler formüle etmek için tasarım düşüncesini ve çok disiplinli bilgiyi kullanmayı gerektirir (Geng, Jong ve Chai, 2019).

STEM yaklaşımın temel amacı bilgiyi ezberlemek veya depolamak yerine öğrencileri uygulamada başarılı hale getirmektir. Dolayısıyla bu yaklaşım ile öğrencilere yaparak yaşayarak öğrendiği, üretim yaptığı ve öğrendiklerini somutlaştırarak kullanılabilir hale getirdiği bir yaklaşım sunulmaktadır (Pehlivan ve Uluyol, 2019). Thomasian'a (2011) göre STEM eğitiminin iki temel amacı vardır. Bunlardan biri, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında eğitime başlamayı ve kariyer yapmayı düşünen öğrenci sayısını artırmak; bir diğeri ise tüm öğrencilerin temel STEM bilgisindeki yeterliğini artırmaktır.

Yenilik ve buluş, ekonomide etkili güçlerdir (Roberts, 2012). Son zamanlarda yeniliği teşvik etmeye yönelik eğitim politikaları geleneksel olarak fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerine katılımı artırmaya odaklanmıştır (OECD, 2016). Nitekim STEM eğitimi şu anda küresel eğitimde ana trendlerden biri haline gelmekte ve birçok ülke tarafından uygulanmaktadır. Ülkeler, vatandaşlarını STEM'i anlamaya ve modern yaşamda kullanabilmeleri için çok boyutlu yeteneklere sahip olmaya hazırlamaya çalışmaktadır (Pimthong ve Williams, 2018). Özellikle gelişmişlik düzeyi yüksek ülkelerde eğitim alanında kullanılmakta olan STEM bir model olarak değil bir yaşam tarzı olarak okullarda uygulanmaktadır (Pehlivan ve Uluyol, 2019). STEM eğitimi, ABD'de önemli bir eğitim reformu olarak kabul edilmiş ve çocukları içinde bulunduğumuz yüzyılın küresel ekonomisine hazırlamak için bir öğretim yaklaşımı olarak tanımlanmıştır (Yakman ve Lee, 2012). O halde STEM yaklaşımının felsefesi yenilikçiliğe ve yaratıcı çözümler üretmeye dayalı olduğundan STEM eğitimi ekonomik büyümede ülkemiz ve dünyamız için büyük önem taşımaktadır.

Ülkemizde de özellikle son yıllarda farklı eğitim kademelerinde çeşitli STEM etkinliklerinin yürütüldüğü görülmektedir (Pehlivan ve Uluyol, 2019). Bu eğitimin gerçek amacına ulaşabilmesi için geleceğin disiplinler arası problemlerine çözüm üretecek bireyleri yetiştirecek öğretmenlerin bu konuda ilgili, bilinçli ve donanımlı olmaları gerekmektedir. Aynı zamanda süreci yönlendirecek olan öğretmenler STEM eğitimi sürecini etkili bir şekilde planlayabilme, gerekli materyalleri ve eğitim ortamını da hazırlayabilmelidir (Çevik, Danıştay ve Dağcı, 2017). Bununla birlikte yapılan araştırmalarda (Baran, Baran-Türkan, Aslan-Efe ve Maskan, 2018; Çevik ve

diğerleri, 2017; Dokumacı Sütçü, 2021) öğretmenlerin çoğunun STEM'e ilişkin orta düzey farkındalığa sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bakırcı ve Kutlu'nun (2018) yapmış oldukları araştırmada ise, fen bilimleri öğretmenlerinin STEM eğitimine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Çevik ve diğerlerine (2017) göre ülkemizdeki öğretmenlerin STEM farkındalıklarının yetersiz olmasının sebebi, STEM eğitimine yönelik çalışmaların başlangıç aşamasında olmasından kaynaklanabilir. Bu durumda öğretmenlerin günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlara etkili ve yaratıcı çözümler üretebilen ve ürettikleri çözümleri ekonomik ve pratik bir şekilde uygulayabilen öğrenciler yetiştirebilmeleri açısından STEM üzerine eğitim alma gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Alanyazında STEM eğitiminin öğretmenler üzerindeki etkilerinin araştırıldığı çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Samur ve Altun Yalçın (2021) tarafından yapılan araştırmada, STEM etkinliklerinin okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Kurtulan'ın (2021) yapmış olduğu bir çalışmada, uygulamalı STEM eğitimlerinin fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterliklerine etkisi ve eğitimlerin okullarda uygulanan örgün eğitim müfredatıyla ne derecede ilişkili olduğu ile öğrencilerin düzeyine uygunluğu araştırılmıştır. Erol'un (2021) yapmış olduğu araştırmada, erken çocuklukta STEM öğretmen eğitimi programının erken çocukluk öğretmenlerine yansımaları incelenmiştir. Değirmenci (2020) tarafından yapılmış olan bir araştırmada, öğretmenlerin STEM uygulamaları öz yeterlilikleri ile eğitimde teknoloji kullanımı öz yeterlilikleri ve teknoloji kullanımı kaygıları arasında ilişki olup olmadığı belirlenmiştir. Evcim ve Topsakal'ın (2019) yapmış oldukları araştırmada, STEM, Arduino veya Robotik eğitimi alan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ve yaş, mesleki deneyim, cinsiyet açısından fark olup olmadığını araştırılmıştır. Karamete Gözcü (2019) araştırmasında, STEM eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerin STEM eğitimine ilişkin düşüncelerini araştırmış ve uygulamalar hakkında ayrıntılı incelemeler yapmıştır. Ersoy (2018) tarafından yapılmış olan bir araştırmada, ilkokullar için STEM Programı uygulayan öğretmenlerin STEM öğretimi özyeterlik inançları incelenmiştir. Knowles (2017) araştırmasında, entegre STEM eğitiminde öğretmen mesleki gelişimini ve ders uygulamasının etkilerini incelemiştir. Eroğlu ve Bektaş'ın (2016) yapmış oldukları araştırmada ise STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Siew, Amir ve Chong'un (2015) yapmış oldukları çalışmada, fen bilimleri öğretmenleri ve fen bilimleri öğretmen adaylarının fen öğretiminde disiplinler arası proje tabanlı bir STEM yaklaşımını benimseme konusundaki algıları araştırılmıştır.

Yapılan araştırmalarda STEM temel seviye eğitimi alan öğretmenlerin STEM uygulamaları öz-yeterlikleri üzerindeki etkisinin belirlendiği sınırlı sayıda çalışmanın

olduğu ve çalışmaların genellikle okul öncesi ve fen bilimleri öğretmenleri ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Öğretmen öz-yeterliği, öğretmenlerin, verilen eğitimsel hedeflere ulaşmak için gerekli etkinlikleri planlama, organize etme ve gerçekleştirme yeteneklerine olan inançlarıdır (Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Nadelson, Seifert, Moll ve Coats (2012) ve Yoon, Evans ve Strobel (2012) tarafından yapılmış olan araştırmalarda, öğretmenlerin öz-yeterliği ve öğretme becerilerine olan güvenlerinin öğrencilerin öğrenmelerinde önemli olduğu tespit edilmiştir. Brophy, Klein, Portsmore ve Roger'a (2008) göre öğretmenlerin öğretmeye olan güveni artıran STEM öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim, öğrencilerin öğrenmeye olan güvenleri, akademik başarıları, STEM kariyerlerine olan ilgisi ve anlayışı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmen öz yeterliliği, etkili öğretim ve öğrenci öğreniminde kilit bir faktör olduğuna (Knowles, 2017) göre etkili bir STEM eğitimi için, öğretmenlerin STEM öz-yeterliklerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle bu araştırma ile STEM temel seviye eğitiminin branş ve temel eğitim öğretmenlerinin STEM uygulamaları öz-yeterlikleri üzerindeki etkisini belirlemek ve öğretmenlerin eğitim hakkındaki görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- STEM temel seviye eğitiminin branş ve temel eğitim öğretmenlerinin STEM uygulamaları öz-yeterlikleri üzerindeki etkisini nedir?
- Branş ve temel eğitim öğretmenlerinin STEM temel seviye eğitimi hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada hem nitel hem de nicel verileri içeren karma araştırma desenlerinden gömülü desen kullanılmıştır. Gömülü desenle yürütülen çalışmalarda nitel verilerin nicel verileri ya da nicel verilerin nitel verileri destekler biçimde olması beklenir. Bu desenle yürütülen araştırmalarda toplanan verilerin öncelik ve sonralık ilişkisi yerine birbirini nasıl desteklendiğine odaklanılır (Creswell, 2012). Bu çalışmada da STEM temel seviye eğitiminin öğretmenlerin STEM uygulamaları öz-yeterlikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmış ve bu bağlamda toplanan nicel veriler araştırmanın baskın temel verilerini oluşturmaktadır. Görüşme formuyla toplanan veriler ise nicel verilerden ulaşılan çıkarımları desteklemek ve açıklamak için kullanıldığından araştırmada gömülü desen benimsenmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Diyarbakır STEM Koordinasyon Merkezinde STEM temel seviye eğitime katılan 31 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcıları hakkındaki genel bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmanın Katılımcıları Hakkındaki Genel Bilgiler

		Nicel		Nitel	
	Değişken	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	17	54.8	17	58.6
	Erkek	14	45.2	12	41.4
Branş	Temel Eğitim Öğretmenleri	14	45.2	13	44.8
	STEM Branş Öğretmenleri	17	54.8	16	55.2
Kıdem	0-4 yıl	6	19.4	5	17.2
	5-9 yıl	12	38.7	11	37.9
	10-14 yıl	7	22.6	7	24.1
	15-19 yıl	5	16.1	5	17.2
	20 yıl ve üzeri	1	3.2	1	3.4
	Toplam	31	100	29	100

Tablo 1'den de görüldüğü üzere, araştırmanın nicel verilerinin toplanmasına 17'si (%54.8) kadın, 14'ü (%45.2) erkek, 17'si (%54.8) STEM branş ve 14'ü (%45.2) temel eğitim olmak üzere toplam 31 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerden 14'ü (%45.2) temel eğitim (sınıf, okul öncesi), 17'si (%54.8) STEM branş (ilköğretim matematik, matematik, fen bilimleri, fizik kimya, biyoloji, bilişim) öğretmenidir. Öğretmenlerden 6'sı (%19.4) 0-4 yıl; 12'si (%38.7) 5-9 yıl; 7'si (%22.6) 10-14 yıl; 5'i (%16.1) 15-19 yıl; 1'i (%3.2) 20 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasına 0-4 yıl kıdeme sahip erkek fen bilgisi (branş) öğretmeni, 5-9 yıl kıdeme sahip erkek sınıf (temel eğitim) öğretmeni katılmamış olup, veriler 16 STEM branş ve 13 temel eğitim öğretmeninden elde edilmiştir.

Uygulama Süreci

STEM temel seviye eğitimi, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün mesleki gelişim programları kapsamında açılan bir eğitimdir. Diyarbakır STEM Koordinasyon Merkezinde gerçekleştirilen eğitim, temel

eğitim öğretmenleri (sınıf, okul öncesi) ve STEM branş öğretmenleri (ilköğretim matematik, matematik, fen bilimleri, fizik kimya, biyoloji, bilişim) şeklinde ayrılan iki grupta, 5 gün ve 30 saatlik bir sürede uygulanmıştır. Eğitim, STEM branş öğretmenleri ve temel eğitim öğretmenlerinden oluşan iki ayrı gruba aynı program doğrultusunda verilmiştir.

STEM yaklaşımı disiplinler arası işbirliği kurma, güçlü iletişim, kendini ifade etme gibi becerilerin kullanımını gerektirmektedir. Bu nedenle eğitim başlamadan önce öğretmenlerin birbirlerini tanımaları, birbirlerine isimle seslenebilmeleri ve temel düzeyde kişisel özelliklerini öğrenmeleri için eğitime hareketlendirici tanışma oyunları ile başlanmış, uyumlu ve samimi bir eğitim ortamı yaratılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte eğitim süresince öğretmenler küçük gruplar halinde kendilerine verilen problem durumlarına karşı çözüm ve ürün geliştirecekleri için eğitim boyunca grup dinamiklerine yer verilmiştir. Eğitim sürecine ait bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Eğitimin birinci gününde STEM uygulamaları öğretmen öz-yeterlik ölçeği öntest olarak uygulanmış ve STEM eğitimi hakkında genel bilgilendirme yapılmıştır. STEM eğitimi hakkında genel bilgilendirmede, STEM eğitiminin hedefleri, tarihi, tasarım odaklı düşünme teknikleri, öğrenci motivasyonu ve özgüven arttırma yöntemleri, 5E yaklaşımı, Dünyada STEM eğitimi uygulama örnekleri ve STEM eğitimi tasarımlarının dünyadaki yeri ve önemi üzerine sunum yapılmış, soru cevap ve tartışma tekniklerinden yararlanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin fikirlerini paylaşabilecekleri mentimeter ve padlet gibi web 2.0 araçları kullanılmıştır.

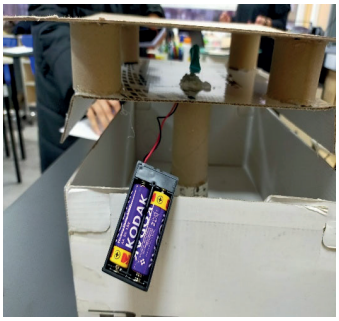
STEM eğitimi hakkında genel bilgilendirmede 5E yaklaşımı hakkında öğretmenlere bilgi verilmesinin nedeni 5E öğrenme modelinin STEM eğitiminin etkili bir şekilde uygulanabileceği yöntemlerden birinin olmasıdır. Bu model mühendislik tasarım süreçleri için uygun olup, öğrencilerin problem çözme sürecini desteklemesi, gerçek hayatla bağlantı kurmaya imkân tanıması nedeniyle STEM eğitim yaklaşımına uygun eğitimin düzenlenmesini ve programın tasarlanmasını için genel bir çerçeve oluşturur (Selvi ve Yıldırım, 2018). Nitekim STEM eğitiminde 5E modelinden yararlanılan araştırmalar (Ekmekçi, 2022; Turgutalp, 2021; Yılmaz, 2019) mevcuttur. Bu araştırmalarda STEM eğitimimde 5E modelinden yararlanmanın akademik başarıya, girişimciliğe, kavramsal anlamalara olumlu etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Eğitimin ikinci gününde, katılımcılar çevrimiçi bir uygulama olan *randomlist.com* adresinden rasgele dört kişilik gruplara ayrılmıştır. Öğretmenlere ülkemizin de sürekli maruz kaldığı doğal afetlerden olan deprem ve depremle mücadele ile ilgili günlük yaşam problemine ilişkin video izletilmiş, problem durumu üzerine konuşmaları istenmiştir. Gruplara kendileri için isim vermeleri, grup üyeleri arasında görev

dağılımı yapmaları istenmiş ve probleme ilişkin araştırma sonuçlarını yazacakları bir şablon form dağıtılmıştır. Daha sonra belirlenen bir sürede yapabilecekleri en yüksek şiddetli depremi oluşturacak bir platform oluşturmaları istenmiştir. Bunun için öğretmenlere DC motor, mukavva karton, pet bardak, ayakkabı kutusu, paket lastiği, yapıştırıcı, silikon tabancası ve kesici (makas, maket bıçağı vb.) verilmiştir. Platformun yüzey alanı, süre ve maliyet konusunda sınırlılıkları bildirilmiştir. Belirtilen süre sonunda gruplar tarafından hazırlanan deprem simülatörleri tüm katılımcılara sunulmuş ve 'Arduino Science Journal' mobil uygulaması kullanılarak her grubun yarattığı deprem şiddeti ölçülmüştür. En büyük şiddeti yaratan grubun oluşturduğu platform bir sonraki görevde kullanılmak üzere ayrılmıştır. Aşağıda en yüksek şiddetli depremi oluşturacak bir platform hazırlığına ait bir fotoğraf verilmiştir.

Fotoğraf 1

En Yüksek Şiddetli Depremi Oluşturacak Platform Yapımına ait Bir Görüntü



Eğitimin üçüncü gününde, gruplara DC motor, bağlantı kablosu, lehim makinası, mukavva, renkli karton, ahşap çubuk, yapıştırıcı, silikon tabancası, silikon, makas, maket bıçağı, pipet, çöp şiş, ayakkabı kutusu, paket lastiği, çeşitli ebatlarda yaylar, pil yatağı, AA pil, boş havlu rulosu verilerek gruplardan en büyük şiddeti yaratan platforma 20 saniye dayanacak binalar inşa etmeleri istenmiştir. Süre bitiminde her grup geliştirmiş oldukları binaları diğer gruplara anlatmış ve her bina platformda test edilmiştir. Yıkılan binaların yıkılma sebebi üzerine birlikte tartışılmıştır. Gruplardan problemi nasıl ele aldıklarını, 5E yaklaşımın disiplinler arası kullanımını nasıl sağladıklarını anlatmaları istenmiş ve problem durumu aynı olsa da grupların farklı disiplinleri merkeze aldıkları ve farklı kazanımlara yoğunlaştıkları ortaya çıkmıştır.

Fotoğraf 2

En Yüksek Şiddetli Depremi Yaratan Platforma Dayanacak Binalara ait Görüntüler

Eğitimin dördüncü günü matematiksel modelleme, modellerin sınıflandırılması ve fen bilimlerinde modellerin yeri üzerine uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere Kaiser ve Sriraman (2006) tarafından geliştirilen matematiksel modelleme yaklaşımları anlatılmış, ardından öğretmenler dört gruba ayrılmıştır. Her gruba günlük yaşamla ilişkilendirilmiş matematik problemleri verilmiş ve bu problemler ile alternatif çözümleri denklemler veya grafiklerle modelleyerek göstermeleri istenmiştir.

Eğitimin son günü ise bir önceki gün öğretmenlere kendi grupları ile birlikte hazırlayacakları bir boş ders planı dağıtılarak STEM yaklaşımını sınıflarında kullanmak isteyen öğretmenlerin sınıflarını nasıl tasarlamaları gerektiği, işbirlikli çalışma ortamını nasıl yaratacakları, STEM etkinliklerini ders planlarına nasıl entegre edecekleri ve zaman kaybı yaratmaksızın verimli bir uygulamayı nasıl yapacakları üzerine bir STEM ders planı hazırlamaları istenmiştir. Bu hazırlanan planlar sınıf ortamında herkesin dinleyeceği bir şekilde gruplarca sunulmuş ve değerlendirmeler yapılmıştır. Daha sonra öğretmenlere son test olarak STEM uygulamaları öğretmen öz-yeterlik ölçeği ve nitel görüşme formu uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veriler, Özdemir, Yaman ve Vural (2018) tarafından geliştirilen "STEM Uygulamaları Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçekteki maddeler beşli likert tipinde olup hiçbir zaman (1), nadiren (2), bazen (3), sık sık (4) ve her zaman (5) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışması için yapı geçerliğine bakılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için ilk olarak açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve tek boyutlu 18 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi ile ortaya çıkan tek boyutlu yapı doğrulayıcı faktör analizi ile tekrar test edilmiştir. Buna göre Ki-Kare değerinin (χ^2=208.37, P=.000, N= 219) anlamlı

olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA= .05, NFI= .99, CFI= 1.00, IFI= 1.00, RFI= .98, GFI= .90 ve SRMR= .025 olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri modelin iyi uyum verdiğini göstermektedir. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .97 olarak raporlanmıştır (Özdemir, Yaman ve Vural, 2018).

Bu araştırma kapsamında, ölçümlerin güvenirliği Cronbach Alfa yöntemiyle yeniden hesaplanmış ve ön test için .99 ve son test için .96 olarak bulunmuştur. Büyüköztürk (2011)'e göre elde edilen değerler .70 ve üzeri olduğu için ölçme sonuçlarının güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçekte yer alan maddelerden bazıları şu şekildedir.

- STEM etkinliği tasarlarken gerekli olan bilimsel süreç becerileri konusunda akademik olarak yeterliyim.
- STEM etkinliklerini günlük hayata uyarlayabilirim.
- Zekâ alanını geliştirici STEM etkinlikleri tasarlayabilirim.
- STEM etkinliklerinde kazandırılması gereken hedefleri öğrenci ve çevre özelliklerine uygun olarak belirleyebilirim.
- STEM uygulamaları ile ilgili planlar yaparken onları hayata geçirebileceğimden eminim.

Araştırmada nitel veriler "Nitel Görüşme Formu" ile toplanmıştır. Formda yer alan açık uçlu sorular araştırmanın amacına uygun bir şekilde araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Görüşme formu soruları eğitim bilimleri alanında görev yapan iki uzman görüşüne sunulmuş ve dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Formda yer alan sorular aşağıda sunulmuştur.

1. Daha önce STEM eğitimi aldınız mı? Yanıtınız 'evet' ise kısaca bahsediniz.
2. Sizce STEM eğitiminin amacı nedir?
3. Aldığınız STEM eğitimine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
4. Aldığınız STEM eğitimindeki uygulamaları derslerinizde kullanmayı düşünür müsünüz? Neden?
5. Aldığınız STEM eğitiminden sonra STEM uygulamaları öz-yeterliğiniz nasıl değişti?
6. Aldığınız STEM eğitimine ilişkin önerileriniz nelerdir?

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde, "SPSS 21" programı kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak .05 değeri alınmıştır. Deneysel araştırmanın etkisini

test etmek amacıyla kullanılabilecek analizlerden biri grupların fark (kazanç) puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için bağımsız (ilişkisiz) örneklemler için t-testidir (Büyüköztürk, 2014). Bunun için grupların son test ve ön test puanlarının aralarındaki farkların oluşturduğu veri setinin normal dağılım özelliği göstermesi gerekmektedir. Gruplardaki öğrenci sayısı 50›den az olduğu için, elde edilen fark puanlarının normal dağılım özelliği gösterip göstermediğini test etmek için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2011). Branş ve temel eğitim öğretmenlerinin STEM uygulamaları öz-yeterlik fark puanlarının oluşturduğu veri setine ait Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Branş ve Temel Eğitim Öğretmenlerinin STEM Uygulamaları Öz-Yeterlik Fark Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

	Shapiro-Wilk Testi		
	Statistics	df	Sign.
Branş öğretmenleri	.943	17	.352
Temel Eğitim Öğretmenleri	.978	14	.960

Branş ve temel eğitim öğretmenlerinin STEM uygulamaları öz-yeterlik fark puanlarının anlamlılık değeri p>.05 olduğu için grupların fark puanlarının normal dağılım özelliği gösterdiği ortaya çıkmış ve bağımsız örneklemler *t*-testi için gerekli olan varsayım karşılanmıştır.

Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Kategoriler ve kodlar, nitel görüşme formundaki her bir soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplar kodlanarak oluşturulmuş, bulgular frekans ve yüzde şeklinde sunulmuştur.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Dicle Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi = 21/02/2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası = E-14679147-663.05-237842

Bulgular

Branş ve temel eğitim öğretmenlerinin STEM uygulamaları öz-yeterlik son test ve ön test puanları arasındaki farkın hesaplandığı fark puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklemler için *t*-testi sonuçlarına Tablo 3'de yer verilmiştir.

Tablo 3

Branş ve Temel Eğitim Öğretmenlerinin STEM Uygulamaları Öz-Yeterlik Fark Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklemler için t-Testi Sonuçları

	N	Son test	Ön test	Fark	S	sd	t	p
Branş öğretmenleri	17	69.00	48.82	20.18	11.10	29	-1.648	.116
Temel Eğitim Öğretmenleri	14	73.79	43.21	30.58	21.34			

Tablo 3 incelendiğinde, branş ve temel eğitim öğretmenlerinin STEM uygulamaları öz-yeterlik son test puanlarında ön test puanlarına göre artış olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte branş ve temel eğitim öğretmenlerinin STEM uygulamaları öz-yeterlik son test ve ön test puanları arasındaki fark puan ortalamaları arasındaki gözlenen farkın anlamlı olmadığı görülmüştür [$t_{(29)}$= -1.648, p>.05]. Bu bulguya göre, branş ve temel eğitim öğretmenlerinin aldıkları STEM temel seviye eğitiminden sonra STEM uygulamaları öz-yeterliklerinde artış olduğu, bununla birlikte artışlar arasında anlamlı farkın olmadığı söylenebilir.

"*Daha önce STEM eğitimi aldınız mı? Yanıtınız 'evet' ise kısaca bahsediniz."* sorusuna branş ve temel eğitim öğretmenlerinin vermiş olduğu cevaplar Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4

Branş ve Temel Eğitim Öğretmenlerinin STEM Eğitimi Alma Durumları

Gruplar	Kodlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Branş öğretmenleri	Evet	2	12.5
	Hayır	14	87.5
Temel eğitim öğretmenleri	Evet	1	7.7
	Hayır	12	92.3

Tablo 4'de görüldüğü üzere, branş ve temel eğitim öğretmenleri genel olarak daha önce STEM eğitimi almadıklarını belirtmişlerdir.

"*Sizce STEM eğitiminin amacı nedir?* sorusuna branş ve temel eğitim öğretmenlerinin vermiş olduğu cevaplar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Branş ve Temel Eğitim Öğretmenlerine Göre STEM Eğitiminin Amacı

Gruplar	Kodlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Branş öğrt.	Yaratıcı düşünme becerisi geliştirme	3	18.8
	Disiplinler arası ilişkiyi güncel uygulamalarda işlevsel şekilde kullanma	3	18.8
	Yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlama	3	18.8
	Disiplinler arası ilişkilendirme	2	12.5
	Çok yönlü ve disiplinler arası bir öğrenim süreci sağlama	2	12.5
	Öğrenilen bilgileri günlük hayatta kullanma	2	12.5
	Eleştirel düşünme becerisi geliştirme	1	6.3
	Öğrenciyi merkeze alma	1	6.3
	Öğretmeni merkezden çıkarıp rehberlik rolü kazandırma	1	6.3
	Disiplinler arası ders materyali geliştirme	1	6.3
	Farklı bakış açısı kazandırarak problem çözme	1	6.3
	Alternatif yollar olduğunu da gösterme	1	6.3
	Dersleri daha kalıcı ve eğlenceli hale getirme	1	6.3
	Daha verimli bilgi aktarımı sağlama	1	6.3
	Derslerde modellemeden yararlanma	1	6.3
Temel eğitim öğrt.	Yaratıcı düşünme becerisi geliştirme	5	38.5
	Disiplinler arası geçişi sağlayarak farklı disiplinleri bir arada kullanma	4	30.8
	Günlük hayatta karşılaşılan problemlere farklı bakış açısı geliştirip çözüm bulma	3	23.1
	Öğrenilenleri günlük hayata aktarabilme	3	23.1
	Çok boyutlu düşünebilme becerisi geliştirme	2	15.4
	Eğitimi nitelikli hale getirme	2	15.4
	Öğrencilerin kendini ifade edebilmelerini sağlama	1	7.7
	Anlamlı Öğrenmeyi sağlama	1	7.7
	21. yüzyıl becerileri kazandırma	1	7.7
	Gelecek yıllardaki ihtiyaca yönelik meslek edinmeyi sağlama	1	7.7
	İleri teknolojinin kullanıldığı günümüz dünyasına uyum sağlama	1	7.7
	Öğrencilerin fen, teknoloji, mühendislik ve matematikte temel bilgi düzeylerini artırma	1	7.7
	Hayatı anlamlı hale getirme	1	7.7

Tablo 5 incelendiğinde, branş öğretmenlerinin STEM eğitiminin amacının yaratıcı düşünme becerisi geliştirme, disiplinler arası ilişkiyi güncel uygulamalarda işlevsel şekilde kullanma, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlama, disiplinler arası ilişkilendirme, çok yönlü ve disiplinler arası bir öğrenim süreci sağlama ve öğrenilen bilgileri günlük hayatta kullanma olduğu yönündeki görüşleri dikkat çekmektedir. Bununla birlikte temel eğitim öğretmenlerinin ise STEM eğitiminin amacının yaratıcı düşünme becerisi geliştirme, disiplinler arası geçişi sağlayarak farklı disiplinleri bir arada kullanma, günlük hayatta karşılaşılan problemlere farklı bakış açısı geliştirip çözüm bulma, öğrenilenleri günlük hayata aktarabilme, çok boyutlu düşünebilme becerisi geliştirme ve eğitimi nitelikli hale getirme olduğu yönündeki görüşleri ön plana çıkmıştır.

"*Aldığınız STEM eğitimine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?"* sorusuna branş ve temel eğitim öğretmenlerinin vermiş olduğu cevaplar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Branş ve Temel Eğitim Öğretmenlerinin Aldıkları STEM Eğitimine İlişkin Görüşleri

Gruplar	Kategori	Kodlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Branş öğrt.	Olumlu	Verimli/faydalı bir eğitimdir.	6	37.5
		Bireyin kendi alanında neler yapabileceğine dair yeni fikirler verir.	3	18.8
		STEM yaklaşımı derslere entegre edilebilir.	3	18.8
		Bakış açısı geliştirir.	2	12.5
		Eğlencelidir.	2	12.5
		Yenilikçi öğrenme-öğretme teknikleri/etkinlikleri kazandırır.	2	12.5
		Kişinin kendini keşfetmesini sağlar.	1	6.3
		STEM hakkında bilgi düzeyini artırır.	1	6.3
		İletişim becerilerini geliştirir.	1	6.3
		Yaratıcı düşünme becerisini geliştirir.	1	6.3
		İşbirlikli çalışma becerisi kazandırır.	1	6.3
		Disiplinler arası ilişki kurmayı destekler.	1	6.3
		Etkileyici bir eğitimdir.	1	6.3
		Bilgiyi kalıcı hale getirir.	1	6.3
		Bilgiyi günlük hayatta kullanmaya olanak sağlar.	1	6.3
	Olumsuz	Uygulamalar geniş zaman gerektirir.	2	12.5
		Farklı disiplinlerin bir arada kullanılması uygulamayı zorlaştırır.	1	6.3
		Yeni fikirler üretmek zordur.	1	6.3
		Tüm konularda uygulanamayabilir.	1	6.3

Temel eğitim öğrt.	Olumlu	Verimli /faydalı bir eğitimdir.	3	23.1
		Farklı deneyimler kazandırır.	2	15.4
		Anlamlı öğrenmeyi sağlar.	2	15.4
		Öğrenmeyi eğlenceli hale getirir.	2	15.4
		Eğitim sistemimizde yer alması gereken bir alandır.	2	15.4
		Bakış açısını geliştirir.	2	15.4
		Bilgileri somutlaştırarak öğrenmeye katkı sunar.	1	7.7
		Öğrencilerin yeteneklerini keşfetmesine olanak sağlar.	1	7.7
		Proje tabanlı öğrenmeye ilgi uyandırır.	1	7.7
		Derslerde uygulama yapmaya teşvik eder.	1	7.7
		Çoklu düşünebilme becerisi kazandırır.	1	7.7
		Teknolojiyi kullanma konusunda yeterlik sağlar.	1	7.7
		Sorunlara çoklu çözüm yolları sunar.	1	7.7
		Grup dinamiğini artırır.	1	7.7
		Mesleki gelişime katkı sunar.	1	7.7
	Olumsuz	Kalabalık gruplarda uygulanabilirliği zordur.	5	38.5
		Uygulamalar geniş zaman gerektirir.	2	15.4
		İmkan ve mateyal yetersizliği vardır.	1	7.7

Tablo 6 incelendiğinde, branş öğretmenlerinin aldıkları STEM eğitiminin olumlu yönü olarak faydalı ve verimli bir eğitim olduğu, kendi alanlarında neler yapabileceklerine dair yeni fikirler verdiği, aldıkları eğitim sayesinde STEM yaklaşımını derslere entegre edebileceklerine olan inançlarını geliştirdiği, bakış açılarını geliştirdiği, eğlenceli olduğu, yenilikçi öğrenme-öğretme teknikleri/etkinlikleri kazandırdığı; olumsuz yönü olarak uygulamaların geniş zaman gerektirdiği yönündeki görüşleri ön plana çıkmıştır. Öte yandan temel eğitim öğretmenlerinin ise aldıkları STEM eğitiminin olumlu yönü olarak faydalı ve verimli bir eğitim olduğu, farklı deneyimler kazandırdığı, anlamlı öğrenmeyi sağladığı, öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiği, eğitim sistemimizde yer alması gereken bir alan olduğu, bakış açılarını geliştirdiği; olumsuz yönü olarak öğrendiklerini kalabalık sınıflarda uygulama zorluğu ve uygulamaların geniş zaman gerektirmesi yönündeki görüşleri dikkat çekmektedir.

"*Aldığınız STEM eğitimindeki uygulamaları derslerinizde kullanmayı düşünür müsünüz? Neden?"* sorusuna branş ve temel eğitim öğretmenlerinin vermiş olduğu cevaplar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Branş ve Temel Eğitim Öğretmenlerinin Aldıkları STEM Eğitimindeki Uygulamaları Derslerinde Kullanma Durumlarına ilişkin Görüşleri

Gruplar	Kategori	Kodlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Branş öğrt.	Evet	Eğlenceli/zevkli olduğu için.	5	31.3
		Kalıcı öğrenmeyi sağladığı için	3	18.8
		Öğrencilerin derse ilgisini artırmak için	2	12.5
		Öğrencilerde farkındalık oluşturmak için.	1	6.3
		Dersi projelerle keyifli hale getirmek için.	1	6.3
		Öğrenmeyi somutlaştırdığı için.	1	6.3
		Çok yönlü öğrenmeyi sağladığı için.	1	6.3
		Öğrencilerde merak uyandırdığı için.	1	6.3
		Günlük hayattaki sorunlarla ilgili olduğu için.	1	6.3
		Öğrencilerin derse katılımını artırdığı için.	1	6.3
		Öğrencilerin derse güdülenmesini sağladığı için	1	6.3
		Anlamlı öğrenmeyi desteklediği için.	1	6.3
		İşlevsel olduğu için.	1	6.3
Temel eğitim öğrt.	Evet	Anlamlı öğrenmeyi sağladığı için.	2	15.4
		Öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirdiği için	1	7.7
		Öğrencilerin bakış açısını geliştirdiği için.	1	7.7
		Yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağladığı için.	1	7.7
		Öğrencilere kendini ifade edebilme becerisi kazandırdığı için.	1	7.7
		Öğrencilerin bilgi ve teknoloji çağına uyum sağlamaları için.	1	7.7
		Öğrenmeyi keyifli hale getirdiği için.	1	7.7
		Öğrenmeyi somutlaştırdığı için.	1	7.7
		Öğrencilerin var olan potansiyelini açığa çıkarmada etkili olduğu için.	1	7.7
	Hayır	Meraklı ve istekli öğrenci kitlesi bulmak zor olduğu için.	1	7.7

Tablo 7 incelendiğinde, branş öğretmenlerinin aldıkları STEM eğitimindeki uygulamaları eğlenceli ve zevkli olduğu, kalıcı öğrenmeyi sağladığı ve öğrencilerin derse ilgisini arttıracağı için derslerinde kullanabilecekleri bununla birlikte temel eğitim öğretmenlerinin aldıkları STEM eğitimindeki uygulamaların anlamlı öğrenmeyi sağladığı için derslerinde kullanabilecekleri yönündeki görüşleri dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, bir öğretmen meraklı ve istekli öğrenci kitlesi bulmak zor olduğu için derslerinde kullanmayı tercih etmeyeceğini belirtmiştir.

"*Aldığınız STEM eğitiminden sonra STEM uygulamaları öz-yeterliğiniz nasıl değişti?"* sorusuna branş ve temel eğitim öğretmenlerinin vermiş olduğu cevaplar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Branş ve Temel Eğitim Öğretmenlerinin Aldıkları STEM Eğitiminden Sonraki STEM Uygulamaları Öz-Yeterliklerine ilişkin Görüşleri

Gruplar	Kodlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Branş öğrt.	Özyeterliğimi olumlu yönde etkiledi.	8	50.0
	Yeni fikirler oluşturabileceğime dair inancım arttı.	3	18.8
	STEM'e ilişkin farkındağım arttı.	2	12.5
	Kendime olan güvenim arttı.	2	12.5
	STEM eğitimini yaygınlaştırabileceğime olan inancım arttı.	1	6.3
	Karşılaştığım sorunlara çözüm yolu bulabileceğimi fark ettim.	1	6.3
	Derslerime uygulayabileceğime olan güvenim arttı.	1	6.3
	STEM etkinlikleri planlamaya dair cesaretim arttı.	1	6.3
Temel eğitim öğrt.	Özyeterliğimi olumlu yönde etkiledi.	7	53.8
	STEM eğitimine ilişkin bilgi düzeyimi geliştirdi.	4	30.8
	Eleştirel düşünme becerimi geliştirdi.	1	7.7
	Kendime olan güvenim arttı.	1	7.7
	STEM'e ilişkin farkındağım arttı.	1	7.7
	STEM etkinlikleri planlamaya dair cesaretim arttı.	1	7.7

Tablo 8'de, branş öğretmenlerinin aldıkları STEM eğitiminden sonra STEM uygulamaları öz-yeterliklerinin olumlu yönde etkilendiği, yeni fikirler oluşturabileceklerine dair inançlarının arttığı, STEM'e ilişkin farkındalıkları ve kendine olan güvenlerinin arttığı bununla birlikte temel eğitim öğretmenlerinin STEM uygulamaları

öz-yeterliklerinin olumlu yönde etkilendiği ve STEM eğitimine ilişkin bilgi düzeylerini geliştirdiği yönündeki görüşleri dikkat çekmektedir.

"*Aldığınız STEM eğitimine ilişkin önerileriniz nelerdir?*" sorusuna branş ve temel eğitim öğretmenlerinin vermiş olduğu cevaplar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Branş ve Temel Eğitim Öğretmenlerinin Aldıkları STEM Eğitimine İlişkin Önerileri

Gruplar	Kodlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Branş öğrt.	Eğitimin gün içindeki saatleri iyileştirilmeli	4	23.5
	Eğitimlerin sayısı artırılmalı	3	18.8
	Eğitimin süresi artırılmalı	2	12.5
	Daha somut uygulamalar içermeli	1	6.3
	Etkinliklerin sayısı artırılmalı	1	6.3
Temel eğitim öğrt.	Daha geniş kitlelere verilmeli	2	15.4
	Eğitimlerin sayısı artırılmalı	2	15.4
	Eğitimin süresi artırılmalı	2	15.4
	Eğitimler aracılığı ile daha fazla farkındalık yaratılmalı	1	7.7
	Uygulamalara daha fazla ağırlık verilmeli	1	7.7
	Eğitimin gün içindeki saatleri iyileştirilmeli	1	7.7
	Eğitim süresince öğretmenler izinli sayılmalı	1	7.7
	Eğitimde kullanılan dil sadeleştirilmeli	1	7.7
	İleri düzey eğitim de verilmeli	1	7.

Tablo 9'da, branş öğretmenlerinin aldıkları STEM eğitimine ilişkin önerileri arasında eğitimin gün içindeki saatleri iyileştirilmeli, eğitimlerin sayısı ve süresi arttırılmalı yönündeki görüşleri bununla birlikte temel eğitim öğretmenlerinin ise eğitimlerin daha geniş kitlelere verilmeli, eğitimlerin sayısı ve süresi arttırılmalı yönündeki görüşleri dikkat çekmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen öz-yeterliği, bir öğretmenin bir sınıfa ders verme ve öğrencilere yardım etme konusunda kendini ne kadar yeterli hissettiğini ifade etmektedir (Pan, 2014). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin başarı, ilgi ve motivasyon gibi, öğrencilerin eğitimsel çıktılarını etkileyen belirli öğretim davranışlarını gerçekleştirme yeteneklerine olan inançlarıdır (Ainley ve Carstens, 2018). O halde öğrencinin öğrenme deneyimini geliştiren, yaratıcılığa, meraklı düşünmeye ve ekip çalışmasına ilham veren

STEM eğitiminin amacına ulaşabilmesi için öğrencilerin yetiştirilmesinde etkili olan öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik öz-yeterliklerinin yüksek olması gerekir. Bu nedenle bu araştırma ile STEM temel seviye eğitiminin öğretmenlerin STEM uygulamaları öz-yeterliklerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada STEM eğitiminin hem branş hem de temel eğitim öğretmenlerinin öz-yeterliklerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, araştırmada elde edilen nitel bulgular tarafından da desteklenmektedir. Bu bulgu, literatürdeki bazı araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Örneğin; Erol'un (2021) yapmış olduğu araştırmada, STEM öğretmen eğitimi programının okul öncesi öğretmenlerine yansımaları incelenmiş ve eğitim programının öğretmenlerin STEM uygulamaları öz-yeterlikleri üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Kurtulan'ın (2021) araştırmasında, uygulamalı STEM eğitimlerinin fen bilimleri öğretmenlerinin öz-yeterliklerine olumlu yönde etkisi olduğu ve öğretmenlerin STEM etkinliği tasarlama becerilerinin gelişimine katkı sağladığı görülmüştür. O halde bu araştırma ve diğer araştırma bulgularından hareketle, genellikle STEM eğitiminin öğretmenlerin STEM uygulamaları öz-yeterlikleri üzerinde olumlu katkılarının olduğu, dolayısıyla öğretmenlerin STEM hedeflerine ulaşmak için gerekli olan etkinlikleri organize etme ve yürütme yeteneklerine ilişkin yargılarının (Rittmayer ve Beier, 2008) STEM eğitiminden olumlu etkilendiği söylenebilir. Öte yandan araştırmada branş ve temel eğitim öğretmenlerinin STEM uygulamaları öz-yeterliklerindeki gelişmeler arasında anlamlı farkın olmadığı tespit edilmiştir. Knowles (2017) tarafından yapılan branşlar arası farklılığı inceleyen bir araştırmada ise, fen bilimleri öğretmenlerinin, öğretmen özyeterliği ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmişken, teknoloji öğretmenleri için öğretmen öz-yeterlik ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Araştırmanın nitel bulgularından hareketle, STEM eğitiminin amacının yaratıcı düşünme becerisi geliştirmek olduğu, branş ve temel eğitim öğretmenlerinin görüşleri arasında ön plana çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenler günlük hayatta karşılaşılan problemlere farklı bakış açısı geliştirip çözüm bulmanın, öğrenilenleri günlük hayata aktarabilmenin STEM eğitiminin amaçları arasında olduğunu vurgulamışlardır. Bu bulguların nedeni, öğretmenlere uygulanan STEM etkinliklerinin günlük yaşamda karşılaşılabilecek bir probleme yönelik yaratıcı fikirler ve ürünler ortaya koymayı teşvik edecek şekilde hazırlanması ve etkinlik sonrası süreç ve ürün değerlendirilirken grupların yaratıcılık yönünün dikkate alınması olabilir. Bu bulgular, araştırmada elde edilen nicel bulguları desteklemektedir. STEM eğitiminden sonra öğretmenlerin "STEM yaklaşımına özgün sonuçlara ulaşabilirim", "STEM etkinliklerini günlük hayata uyarlayabilirim", "STEM uygulamaları ile ilgili planlar yaparken onları hayata geçirebileceğimden eminim" gibi ifadelerini içeren STEM uygulamaları öz-yeterlikleri olumlu yönde etkilenmiştir. Nitekim Siew, Amir ve Chong (2015) yapmış olduk-

ları bir araştırmada da, fen bilimleri öğretmenleri STEM yaklaşımındaki yaratıcı öğrenme ortamının, onların eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebileceğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Çiftçi ve Çınar (2017) yapmış oldukları bir araştırmada, fen bilimleri öğretmenlerinin STEM yaklaşımının öğrencileri ezberci öğrenmeden uzaklaştırarak, yaratıcı öğrenmeye teşvik ettiği görüşü ön plana çıkmıştır. Karamete Gözcü'nün (2019) araştırmasında da, okul öncesi öğretmenleri STEM eğitiminin öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştireceğine vurgu yapmışlardır. Görüldüğü üzere, bu araştırmadan elde edilen bulgular diğer araştırmalar tarafından desteklenmektedir. Ayrıca, bu araştırmada branş ve temel eğitim öğretmenleri STEM eğitiminin disiplinler arası ilişkisine de vurgu yapmışlardır. STEM ders planı hazırlanırken ve uygulanırken ilgili disiplinlerin kazanımlarının önceden belirlenmesi, disiplinlerin birbiriyle ilişkilendirilmesinin öneminin vurgulanması ve ilişkilendirmeyi nasıl yaptıklarının öğretmenlerden istenmesi bu bulgunun nedeni olabilir. İmir (2019) tarafından yapılan bir araştırmada da, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu STEM eğitiminin disiplinler arası bir yaklaşım olduğuna vurgu yapmışlardır. Erol'un (2021) yapmış olduğu araştırmada da, okul öncesi öğretmenleri STEM eğitimini yaratıcılığa ve disiplinlerin entegrasyonuna dayanan bir düşünme şekli olarak ifade etmişlerdir. Şimşek'in (2019) araştırmasında da benzer bulgulara ulaşılmış ve fen bilimleri öğretmenleri genellikle STEM eğitimini, disiplinleri birbirlerine entegre etmeyi, yenilikçi ürün ve fikirler geliştirmeyi ve günlük yaşamda karşılaşabilecek problemlerini çözmeyi amaçlayan bir eğitim olarak tanımlamışlardır. Bu araştırma ve diğer araştırma bulgularından hareketle, öğretmenlerin genellikle STEM eğitiminin yaratıcı düşünmeyi geliştirme, öğrenilenleri günlük hayatta kullanabilme ve disiplinler arası ilişkilendirme yönlerini önemsedikleri ve vurguladıkları söylenebilir. Nitekim yapılan araştırmalar (Cunningham ve Lachapelle, 2014; English, 2015; Moundridou ve Kaniglonou, 2008) teknoloji ve mühendislik öğrenme deneyimlerine katılımın yaratıcılığı ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini, STEM disiplinleri arasında entegrasyonu kolaylaştırdığını ve öğrenmeyi bağlamsallaştırarak motivasyon ve başarıyı artırdığını göstermiştir (Akt: Permanasari, Rubini ve Nugroho, 2021) .

Araştırmada branş ve temel eğitim öğretmenlerinin, aldıkları STEM eğitiminin eğlenceli ve verimli bir eğitim olduğu, kendi alanlarında neler yapabileceklerine dair yeni fikirler verdiği, bakış açılarını geliştirdiği, farklı deneyimler kazandırdığı yönündeki görüşleri ön plana çıkmıştır. Uygulanan etkinliklerin öğretmenlerin günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri gerçek yaşam problemleri üzerine inşa edilmesi, sorunlara çözüm odaklı yaklaşmayı ve problemin çözümüne yönelik disiplinler arası farklı bir bakış açısı geliştirmeyi öğrenmeleri, bu bulguların nedeni olabilir. Öte yandan Değirmenci'nin (2020) yapmış olduğu bir araştırmada, STEM öğretmen eğitimlerinde teorik bilgilere ağırlık verilerek uygulamaya az yer verilmesi sonucunda,

STEM eğitiminin temel amacı olan derslerde işlenen konuların gerçek yaşama aktarılmasında sorunlar yaşandığı görülmektedir. Bununla birlikte, branş ve temel eğitim öğretmenleri uygulamaların geniş zaman gerektirmesinin, aldıkları STEM eğitiminin olumsuz yönü olarak belirtmişlerdir. Benzer şekilde Siew, Amir ve Chong (2015) tarafından yapılmış olan araştırmada, fen bilimleri öğretmenleri STEM uygulamalarında yaşanan en büyük zorluğun zaman sıkıntısı olduğunu belirtmişlerdir. Çiftçi ve Çınar'ın (2017) yapmış oldukları araştırmada ise fen bilgisi öğretmenleri sınav sistemi ve yetiştirilmesi gereken yoğun müfredattan dolayı STEM yaklaşımının uygulanması noktasında ders süresinin yeterli olmadığını ve dolayısıyla sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. Öte yandan, bu araştırmada branş öğretmenleri aldıkları eğitimden hareketle STEM uygulamalarında farklı disiplinlerin bir arada kullanılmasının uygulamaları zorlaştırdığını, yeni fikirler üretmenin zorluğunu, etkinliklerin tüm konulara uygulanamayacağını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Permanasari, Rubini ve Nugroho'nun (2021) yapmış oldukları bir araştırmada da fen öğretmenleri, bağlam olarak seçilmesi gereken mühendislik ve teknoloji ile ilgili bilimlerde ustalaşmak gerektiği için STEM öğrenimini uygulamanın çok zor ve yorucu bir süreç olduğunu bu nedenle derinlemesine uzmanlaşamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, bu araştırmada temel eğitim öğretmenleri aldıkları STEM eğitiminden öğrendiklerini kalabalık, imkân ve materyal yetersizliği olan sınıflarda uygulamakta zorlanabileceklerini ifade etmişlerdir. Uygulanan STEM eğitiminde grupların az sayıda öğretmenden oluşması, fiziki mekânın uygun olması, eğitimin etkileşimli olması ve çok sayıda materyal gerektirmesinden dolayı sınıf öğretmenleri kendi kalabalık, imkân ve materyal yetersizliği olan sınıflarında uygulama konusunda zorluk yaşayabileceklerini düşünmüş olabilir. İmir (2019) tarafından yapılan bir araştırmada, sınıf öğretmenleri STEM eğitiminin uygulanması aşamasında zaman yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, materyal eksikliği, STEM eğitimi ile ilgili bilgi eksikliği gibi sorunlardan söz etmişlerdir. Değirmenci'nin (2020) yapmış olduğu bir araştırmada da STEM eğitimi almış öğretmenler, STEM uygulamalarını planlarken yaşadıkları sorunların ilk sırasında, maddi ve ekonomik şartların yetersizliği ve teknolojik araç temini sorununun yer aldığı belirtmişlerdir. Çiftçi ve Çınar'ın (2017) araştırmalarında, öğretmenler sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve malzeme bakımından her konuya uygun malzeme temin edebilmenin zor olmasının, STEM etkinliklerinin uygulanmasında sınırlayıcı etki oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Köse ve Ataş'ın (2020) yapmış olduğu bir araştırmada sınıf öğretmenleri STEM eğitim uygulamaları sürecinde kalabalık sınıf mevcutları, materyal temini ve ders süreleri açısından sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişler. Bu araştırma ve diğer araştırma bulgularından hareketle öğretmenlerin STEM yaklaşımını sınıflarda uygulayamamalarının en önemli nedenlerinin zaman yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, imkân ve materyal yetersizliği olduğu söylenebilir.

STEM eğitimindeki uygulamalar kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi sağladığı için öğretmenler derslerinde kullanabileceklerini belirtmişlerdir. STEM uygulamaları öğretmenlerin daha önceki bildikleri ile yeni öğrendikleri arasında bağlantı kurmalarını sağlayarak yeni bilgilerin anlamlandırılması, öğrenilenlerin günlük hayatta kullanılması üzerine planlandığı için öğretmenler bu yönde görüş belirtmiş olabilirler. Benzer şekilde İmir (2019) tarafından yapılan bir araştırmada da, sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenler STEM eğitiminin anlamlı öğrenmeye katkı sağladığı için ilkokuldan itibaren uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, branş öğretmenleri STEM eğitimindeki uygulamaların eğlenceli/zevkli olduğu ve öğrencilerin ilgilerini çekeceği için derslerinde kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler eğitim sürecinin tamamında aktif olduklarından ve süreçte farklı yöntem ve teknikleri (dijital uygulamalar, grup oyunları vb.) kullandıklarından dolayı eğitimi eğlenceli bulmuş ve derslerinde öğrencilerin ilgilerini çekmek için kullanmayı düşünmüş olabilirler. Köse ve Ataş'ın (2020) yapmış oldukları bir araştırmada, sınıf öğretmenleri STEM eğitimi uygulamalarının öğrencilerin ilgilerini çektiği, derse aktif katılımlarını sağladığı ve dersleri eğlenceli hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Erol (2021) tarafından yapılan bir araştırmada da, okul öncesi öğretmenleri çocuklarla yaptıkları uygulamaları eğlenceli hale getirmek ve çocukların becerilerini desteklemek için STEM uygulamalarını derslerinde kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Köse ve Ataş (2020) ile Erol (2021) yapmış oldukları araştırmada, sadece temel eğitim öğretmenleri ile çalıştıkları için bu bulgulara ulaşmışlardır. Bu araştırmada ise, temel eğitim ve branş öğretmenleri görüşleri karşılaştırıldığından daha fazla sayıda branş öğretmeni derslerini eğlenceli ve ilgi çekici hale getirmek için STEM uygulamalarından yararlanabileceklerini belirtmişlerdir. Bunun nedeni ise temel eğitim öğretmenleri olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin yaş aralığı itibariyle derslerinde STEM uygulamaları dışında da oyun gibi öğrencileri eğlendirecek, ilgilerini çekebilecek yöntem ve tekniklerden branş öğretmenlerine kıyasla daha çok yararlanmaları olabilir. Öte yandan bir öğretmen meraklı ve istekli öğrenci kitlesi bulmak zor olduğu gerekçesiyle derslerinde kullanmayı tercih etmeyeceği yönündeki görüşü dikkat çekmektedir. Bunun nedeni, merkezi sınavlara hazırlanan öğrencilerin STEM etkinliklerini zaman alan bir etkinlik olarak görmelerinden dolayı etkinliklere karşı ilgisiz olmaları düşüncesi öğretmenin bu görüşünün gerekçesi olabilir. Değirmenci'nin (2020) araştırmasında, öğretmenler, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersizliğini bir sorun olarak görmüş, okullarda erken STEM eğitimi verilerek öğrencilerin ilgilerini çekebilecek etkinliklerin teşvik edilmesine önem verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Karamete Gözcü (2019) yapmış oldukları bir araştırmada öğretmenler öğrencilerin meraklı ve ilgili olmalarının STEM eğitiminin verimli bir şekilde geçmesini ve öğrenmelerin daha anlamlı ve kalıcı olacağı sağlayacağını dile getirmişlerdir.

Branş ve temel eğitim öğretmenlerinin çoğu aldıkları STEM eğitiminden sonra STEM uygulamaları öz-yeterliklerinin olumlu yönde etkilendiğini belirtmiştir. Bu bulgu, araştırmada elde edilen nicel bulguları desteklemektedir. STEM eğitiminden sonra, branş ve temel eğitim öğretmenlerinin "STEM uygulamalarında kendime güvenirim.", "STEM uygulamalarında kendimi yeterli hissediyorum." gibi ifadelerini içeren STEM uygulamaları öz-yeterlikleri olumlu yönde etkilenmiştir. Buna göre öğretmenlerin almış oldukları STEM eğitimi sayesinde neler yapabilecekleri konusunda hem daha fazla bilgi hem de daha fazla özgüven kazandıkları söylenebilir. Erol (2021) tarafından yapılan bir araştırmanın nitel bulguları, STEM eğitimden sonra okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliklerini destekleyici birçok kazanım elde ettiklerini, öğretmenler eğitim öncesi var olan STEM ile ilgili kavram yanılgılarını düzelttiklerini ve STEM eğitimine ilişkin algılarının değiştiğini ortaya koymuştur. Bu araştırma ve Erol (2021) yapmış olduğu araştırma bulgusundan hareketle, STEM öğretmen eğitimlerinin öğretmenlerin STEM öz-yeterliklerine olumlu katkıları olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte, STEM eğitimi sayesinde öğretmenlerin yeni fikirler oluşturabileceklerine dair inançlarının, STEM'e ilişkin farkındalıklarının, kendine olan güvenlerinin arttığı ve STEM eğitimine ilişkin bilgi düzeylerinin geliştiği yönündeki görüşleri ön plana çıkmıştır. Bu durum, öğretmenlerin grup çalışması ile verilen problem durumuna yönelik yeni fikirler üretebilmesi, ortaya ürün çıkarabilmesi ve eğitimin sonunda her öğretmenin kendi sınıfında uygulayabileceği bir ders planı hazırlayabilmesinden kaynaklanabilir. Öte yandan Değirmenci'nin (2020) yapmış olduğu bir araştırmada; STEM eğitimi almış öğretmenlerin STEM uygulamalarını planlarken en çok yetersiz olduklarını düşündükleri konuların günlük yaşama uygun yeni buluşlar ve yeni fikirler ortaya çıkarmak olduğu görülmüştür. Bu araştırma ve Değirmenci'nin (2020) yapmış olduğu araştırma bulgularının birbirleriyle çeliştiği görülmektedir.

Branş öğretmenlerinin aldıkları STEM eğitimine ilişkin önerileri arasında eğitimin gün içindeki saatlerinin iyileştirilmesi, ayrıca eğitimlerin sayısı ve süresinin artırılması yönündeki görüşleri ön plana çıkmıştır. Eğitim-öğretimi aksatmamak için STEM eğitimi okul saatleri sonrasında gerçekleştirilmiş ve bu da öğretmenlerin performanslarını olumsuz etkilemiştir. Bu nedenle, öğretmenler eğitimi daha verimli geçirmek için eğitim saatlerinin iyileştirilmesi konusunda öneri sunmuşlardır. 30 saat olarak planlanan bu eğitimde yoğun bir içerik bulunmaktadır. Ürün geliştirme sürecinde öğretmenlerin zaman yönetimi konusunda deneyimsiz olmaları, uygulamaların aralıksız ve uzun sürmesi, bu nedenle az sayıda etkinlik yapılması öğretmenlerde eğitim süresinin daha uzun olması yönünde görüş bildirmelerine neden olabilir.

Hem nicel hem de nitel bulgulardan hareketle, STEM temel seviye eğitiminin öğretmenlerin STEM uygulamaları özyeterliklerini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca nitel bulgularda öğretmenlerin aldıkları eğitimin eğlenceli ve verimli geçtiğini, kendi alanlarında neler yapabileceklerine dair yeni fikirler verdiğini, bakış açılarını geliştirdiğini bu nedenle eğitimlerin sayısı ve süresinin artırılmasını ifade etmişlerdir. O halde dünyada etkili bir şekilde kullanılan STEM yaklaşımına dair eğitimlerin ülkemizde de yaygınlaştırılması için öğretmenlere yönelik daha fazla sayıda eğitim, hizmet içi kurs, seminer, çalıştay vb. düzenlenmesi önerilebilir. Bununla birlikte araştırmada öğretmenlerin STEM yaklaşımını sınıflarda uygulayamamalarının en önemli nedenlerini zaman yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, imkân ve materyal yetersizliği olarak belirtmişlerdir. Hem okulda hem de okul dışında öğrencilerin yararlanabilecekleri STEM ortamlarının yaygınlaştırılması için Milli Eğitim Bakanlığının yeterli bütçe ayırması ve gerekli ekipmanı sağlaması gerektiği önerilebilir. Milli Eğitim Bakanlığının yanı sıra okul personelleri, ebeveynler ve üniversiteler gibi eğitimdeki diğer paydaşların, özel şirketlerin de bu hususta katkı sunmaları sağlanabilir. Ayrıca TUBİTAK, ERASMUS, eTwinning, kalkınma ajansı projeleri ve yerel projelerle STEM ortamları için maddi desteğin elde edilmesi bunun yanı sıra iyi uygulamaların paylaşılması, daha geniş kitlelere ulaşılması sağlanabilir. Öğretmenlerin STEM alanında lisansüstü eğitim almaları desteklenerek STEM etkinlik örneklerinin artırılması konusunda literatüre katkı sunulabilir. Ayrıca geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarına yönelik eğitim fakültelerinde ders içeriklerinin STEM yaklaşımına uygun olarak düzenlenmesi ve teorik, uygulamalı ya da seçmeli dersler kapsamına alınması önerilebilir.

Kaynakça

Ainley, J., and Carstens, R. (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 conceptual framework, OECD working papers, No. 187. Paris: OECD Publishing

Bakırcı, H. and Kutlu, E. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin FeTeMM yaklaşımı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *9*(2), 367-389. https://doi.org/10.16949/turkbilmat.417939

Baran, M., Baran-Türkan, M., Aslan-Efe, H. and Maskan, A. (2018, Haziran). *Fen alanları öğretmenlerinin fen, teknoloji, matematik ve mühendislik (FeTeMM) farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social Studies), Niğde.

Brophy, S., Klein, S., Portsmore, M., and Roger, C. (2008). Advancing engineering education in P-12 classrooms. *Journal of Engineering Education, 97*(3), 369-387. https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2008.tb00985.x

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneysel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Çevik, M., Danıştay, A. ve Yağcı, A. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin FeTeMM (fen-teknoloji-mühendislik-matematik) farkındalıklarının farklı değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, *7*(3), 584-599. https://doi.org/10.19126/suje.335008

Çiftçi, M., ve Çınar, S. (2017). *Fen bilgisi öğretmenlerinin STEM eğitiminin fen bilimleri dersine entegrasyonu hakkındaki görüşleri*. [Sözel bildiri]. VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi, Çanakkale.

Değirmenci, S. (2020). *STEM eğitimi almış öğretmenlerin STEM öz yeterliliklerinin ve uygulamalarında teknoloji ve mühendislik entegrasyonu açısından yaşadıkları sorunların belirlenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Dokumacı Sütçü, N. (2021). C5.0 karar ağacı algoritması ile öğretmenlerin FeTeMM farkındalıklarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, *35*(2), 459-476. https://doi.org/10.33308/26674874.2021352298

Ekmekçi, M. (2022). *5E öğrenme modeline göre hazırlanmış STEM eğitimi etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve enerji ünitesindeki kavramsal anlamalarına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Eroğlu, S., ve Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *4*(3), 43-67. https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c3s3m

Erol, A. (2021). *STEM öğretmen eğitiminin erken çocukluk öğretmenlerine yansımaları* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Ersoy, Z. (2018). *İlkokullar için STEM programını uygulayan okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin STEM öğretimi özyeterliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Evcim, İ., ve Topsakal, Ü. U. (2019). STEM eğitimi alan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, *5*(2), 254-263. https://doi.org/10.34137/jilses.525872

Geng, J., Jong, M. S. Y., and Chai, C. S. (2019). Hong Kong teachers' self-efficacy and concerns about STEM education. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *28*(1), 35-45.

İmir, B. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik yeterlilik ve tutumlarının belirlenmesi.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Karamete Gözcü, Ş. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerin aldıkları STEM eğitimine ilişkin düşünceleri ve sınıf içi uygulamalarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Knowles, J. G. (2017). *Impacts of professional development in integrated STEM education on teacher self-efficacy, outcome expectancy, and STEM career awareness* (Doctoral dissertation). Purdue University, Indiana

Köse, M., ve Ataş, R. (2020). Sınıf öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, *4*(2), 103-110. https://doi.org/10.31805/acjes.828442

Kurtulan, G. (2021). *Hizmet içi uygulamalı STEM eğitimlerinin fen bilimleri öğretmenlerinin öz-Yeterlik inançlarına Etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Nadelson, L, Seifert, A., Moll, A., and Coats, B. (2012). i-STEM summer institute: An integrated Approach to Teacher Professional Development in STEM. *Journal of STEM Education, 13*(2), 69-83.

OECD. (2016). *Innovating education and educating for innovation: The power of digital technologies and skills*. OECD.

Özdemir, A., Yaman, C., ve Vural, R. A. (2018). STEM uygulamaları öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi: Bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(2), 93-104. https://doi.org/10.30803/adusobed.427718

Pan, Y. H. (2014). Relationships among teachers' self-efficacy and students'motivation, atmosphere, and satisfaction in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 33*(1), 68–92. https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0069

Pehlivan, K. ve Uluyol, Ç. (2019). STEM ve eğitimde uygulama örneklerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *23*(3), 848-861.

Permanasari, A., Rubini, B., and Nugroho, O. F. (2021). STEM Education in Indonesia: Science Teachers' and Students' Perspectives. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research*, *2*(1), 7-16. https://doi.org/10.46843/jiecr.v2i1.24

Pimthong, P., and William, J. (2018). Preservice teachers' understanding of STEM education. *Kasetsart Journal of Social Science*, *39*(1), 1-7.https://doi.org/10.1016/j.kjss.2018.07.017

Quigley, C. F., and Herro, D. (2016). "Finding the joy in the unknown": Implementation of STEAM teaching practices in middle school science and math classrooms. *Journal of Science Education and Technology*, *25*(3), 410-426. https://doi.org/10.1007/s10956-016-9602-z

Rittmayer, A. and Beier, M. (2008). Overview: Self-efficacy in STEM. Houston, TX: SWE-AWE-CASEE ARP Resources, Rice University.

Roberts, A. (2012). A justification for STEM education. *Technology and engineering teacher*, *71*(8), 1-4.

Samur, E., ve Altun Yalçın, S. (2021). STEM etkinliklerinin okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri üzerine etkisi. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *5*(1), 65-76. https://doi.org/10.47257/busad.946745

Selvi, M. ve Yıldırım, B. (2018). *STEM* öğretme-öğrenme modelleri: 5E öğrenme modeli, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve *STEM SOS modeli.* Çepni, S. (Edt.), Kuramdan uygulamaya STEM eğitimi içinde (s. 205-239). Ankara: Pegem Akademi.

Siew, N. M., Amir, N., and Chong, C. L. (2015). The perceptions of pre-service and in-service teachers regarding a project-based STEM approach to teaching science. *SpringerPlus*, *4*(1), 1-20

Skaalvik, E. M., and Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, *99*(3), 611. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611

Şimşek, E. (2019). *Fen bilgisi öğretmenlerinin stem eğitimine yönelik öz-yeterlik inançları, tutumları ve görüşlerinin incelenmesi*[Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Thomasian, J. (2011). Building a science, technology, engineering, and math education agenda: An update of state actions. *NGA Center for Best Practices*.

Tsupros, N., Kohler, R., and Hallinen, J. (2009). STEM education: A project to identify the missing components. *Intermediate Unit*, *1*, 11-17.

Turgutalp, E. (2021). 8. *Sınıf basınç konusunda STEM öğretme - öğrenme modelinin uygulanmasının öğrenci başarısına ve girişimcilik becerisine etkisinin araştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Yakman, G., and Lee, H. (2012). Exploring the exemplary STEAM education in the US as a Practise Educational framework for Korea. *Journal of Korea Association Science Education*, 32(6), 1072-1086.

Yılmaz, C. N. (2019). *STEM eğitiminin 10.sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, STEM ve fizik tutumları üzerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Yoon, S., Evans, M., and Strobel, J. (2012). Development of the teaching engineering selfefficacy scale (TESS) for K–12 teachers. In *Proceeding of the American Society of Engineering Education (ASEE) Annual Conference and Exposition*. San

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Yaz/2023 ● Sayı: 239, (1875-1896)

Ergenlerde Dijital Oyun Bağımlılığı ile Bilinçli Farkındalık Arasındaki İlişkide Duygu Düzenlemenin Aracı Rolünün İncelenmesi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Cansel YÖNET DEMİRHAN[1], Osman CIRCIR[2], Merve AYDEMİR[3], Handan BALCI[4], Hatice Rana CAN[5], Zekeriya GÖKCE[6]

1 Rehber Öğretmen, MEB, canselyonet95@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6925-0639.

2 Rehber Öğretmen, MEB, osmancircir@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7847-9205.

3 Rehber Öğretmen, MEB, merveaydemir842@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8577-6961.

4 Rehber Öğretmen, MEB, handan_33_karakaya@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-5757-2486.

5 Rehber Öğretmen, MEB, hranacan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0001-3402.

6 Rehber Öğretmen, MEB, gokcezeki42@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4126-2336.

Gönderilme Tarihi: 15.06.2022 Kabul Tarihi: 05.04.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1131011

Atıf: "Yönet Demirhan, C., Cırcır, O., Aydemir, M., Balcı, H., Can, H. R., ve Gökce, Z. (2023). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişkide duygu düzenlemenin aracı rolünün incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 52* (239), 1875-1896. DOI: 10.37669/milliegitim.1131011"

Öz

Bu araştırmanın amacı, ergenlerin dijital oyun bağımlılıkları ile bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkide duygu düzenleme becerilerinin aracı rolünün olup olmadığının belirlenmesidir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Bu araştırmada yordayıcı ilişkisel araştırma deseni kullanılarak değişkenlerin tümü bütünsel bir yaklaşımla analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Konya ilinde liselerde öğrenim gören 470 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği, Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği ve Bilinçli Farkındalık Ölçeği Ergen Formu aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizi aşamasında öncelikle toplanan verilerle, uç değer incelemesi, tek değişkenli ve çok değişkenli normallik analizleri ve homojenlik testleri yapılmıştır. Sonrasında, SPSS-20 paket programı ile değişkenler arasındaki ilişkinin saptanması için Pearson Momentler korelasyon katsayısı ve SPSS için Hayes Process Makrosu ile aracılık analizi yapılmıştır. Yapılan analizlerden elde edilen bulgularda, dijital oyun bağımlılığının bilinçli farkındalığı, negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Aynı zamanda, dijital oyun bağımlılığı ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişkide duygu düzenlemenin alt boyutlarından içsel işlevsel duygu düzenleme, içsel işlevsiz duygu düzenleme ve dışsal işlevsiz duygu düzenlemenin aracı bir rol oynadığı, dışsal işlevsel duygu düzenlemenin ise aracılık etmediği tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular alanyazın bilgisiyle tartışılmış, araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *dijital oyun bağımlılığı, bilinçli farkındalık, duygu düzenleme*

*Bu çalışma, 13-15 Haziran 2022'de İstanbul'da düzenlenen 23. Uluslararası Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresinde, sözel bildiri olarak sunulmuştur.

The Mediator Role of Emotion Regulation in the Relationship Between Digital Game Addiction and Conscious Awareness Among Adolescents

Abstract

The purpose of the current study is to determine whether emotion regulation skills have a mediator role in the relationship between digital game addiction and conscious awareness among adolescents. The current study employed the relational survey model. In the current study, all the variables were analyzed with a holistic approach by using the predictive relational research design. The study group of the study is comprised of a total of 470 high school students, attending high schools in the city of Konya in the 2021-2022 school year. The data of the study were collected through the Digital Game Addiction Scale, the Emotion Regulation Scale for Adolescents, and the Conscious Awareness Scale Adolescent Form. In the analysis of the data, first, outlier analysis, univariate and multivariate normality analyses and homogeneity test were performed. Afterwards, Pearson Product-Moment Correlation coefficient was calculated to determine the relationship between the variables in SPSS-20 program package and Hayes Process Macro was used with SPSS to conduct the mediator analysis. In the findings obtained from the analyses, it was determined that digital game addiction predicted conscious awareness negatively and significantly. At the same time, it was determined that internal functional emotion regulation, internal dysfunctional emotion regulation and external dysfunctional emotion regulation, which are sub-dimensions of emotion regulation, play a mediator role in the relationship between digital game addiction and conscious awareness, while external functional emotion regulation did not mediate. These findings were discussed in light of the literature, and suggestions were made for researchers and practitioners.

Keywords: *digital game addiction, conscious awareness, emotion regulation*

Giriş

Son zamanlarda, bilinçli farkındalık konusunda yapılan çalışmalarda, artış olduğu göze çarpmaktadır. Desai'ye (2015) göre bilinçli farkındalıkla ilgili çalışmalar gün geçtikçe gelişmekte ve elde edilen sonuçlar, daha geniş ve kapsamlı olmaktadır. Bilinçli farkındalık kavramı artık araştırma ve uygulama alanı haline gelmiştir (Weare, 2013).

Bireyin farkına vardığı duygu ve düşünceleri, bilinç olarak tanımlanırken (Burger, 2006), dikkatin bir noktada odaklanması da farkındalık olarak tanımlanır (Baer, 2006; Kabat-Zinn, 1982). Bilinçli farkındalık ise mevcut anda var olan olay ve durumlara yönelik farkındalık ve dikkatli olma şeklinde tanımlanmaktadır (Coffey ve

Hartman, 2008). Ayrıca kişinin o anda yaşanmayan durum ve olayların farkında olması da bilinçli farkındalık olarak bilinir (Brown, Ryan ve Creswell, 2007). Farklı bir tanıma göre ise bilinçli farkındalık, geçmişte kalan veya gelecekte yaşanması muhtemel olayların tesiri altında kalmadan, içinde yaşanılan anı fark etmeyi içerir (Bishop vd., 2004).

Bilinçli farkındalığı yüksek olan bireyler, psikolojik sağlıkları daha iyi olur ve kişilerarası ilişkilerinden üst düzeyde doyum alırlar. Aynı zamanda, bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan bireylerin problemlerle daha etkili bir şekilde başa çıkabildiği bilinmektedir (Brown vd., 2007). Bilinçli farkındalığı düşük olan bireylerde ise kişilerarası ilişkilerde bir niyeti algılayamaması, bir düşünceyi fark edememesi ya da bu düşünceye karşı kayıtsız kalması gibi durumlar görülebilir (Brown ve Ryan, 2003). Ayrıca Brown ve Ryan'a (2003) göre bilinçli farkındalığın olumsuz duygularla negatif bir ilişkisi bulunurken olumlu duygularla pozitif ilişkisi vardır. Yaşantıların farkında olmak ve onları açık bir şekilde kabul etmek iyilik halinin artmasına ve kişilerin mutlu olmasına katkı sağlar (Brown ve Ryan, 2003). Buradan yola çıkarak bilinçli farkındalık kavramının duygularla yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalarda, bilinçli farkındalık düzeyi düşük olan bireylerde dijital oyun bağımlılığının arttığı görülmüştür (Dönmez, 2018; Keskin, 2019). Bireylerin oyun oynarken çevresinde olanların ve kendilerinde meydana gelen değişimlerin farkında olmaları, bilinçli farkındalıkla ilişkilidir (Keskin, 2019). Bu bağlamda, bilinçli farkındalık üzerinde negatif etkiye sahip olan dijital oyun bağımlılığı, araştırmanın bağımsız değişkeni olarak ele alınmıştır.

Son yıllarda dijital teknolojilere erişim, artış göstermiştir. Çocuk ve ergenlerin bu dijital teknolojilere erişimleri, dijital teknolojilerin kullanılması konusunda bir devrim yaşanmasına neden olmuştur (Anderson, Gentile ve Buckley, 2007). Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu tarafından 2018 yılında yapılmış olan bir çalışmanın sonuçlarına göre lise seviyesindeki bireylerin %69,2'sinin bilgisayar üzerinden, %78,8'inin akıllı telefon üzerinden oyun oynadığı belirlenmiştir. Çetin (2013), dijital oyunları, farklı teknolojik yollarla programlanan görsel efektlerin sunulduğu bir ortama, bireylerin giriş yaparak oynadıkları oyunlar olarak tanımlamıştır.

Amerikan Psikiyatri Birliğine (DSM-5) göre " internet oyun oynama bozukluğu" nun dokuz tanı kriteri vardır. Bunlar: Zihnin internet oyunlarıyla durmadan meşgul olmak, internet oyunlarının eksikliğinde yoksunluk bulgularının oluşması, internet oyunlarına ayrılan sürenin gittikçe artması ve buna bağlı olarak tolerans geliştirmek, internet oyunlarını oynamada ya da kontrol etmede başarısızlıklar göstermek, diğer ilgi alanlarına az zaman harcamak, internet oyunuyla geçirdiği süre hakkında etrafındakilere yalan söylemek, internet oyunlarını oynamayı bırakmak istemesine rağmen

başarısız olmak, yaşamda meydana gelen sorunlara rağmen oyun oynamaya devam etmek, oyunu yaşamdaki zorluklardan, kaygı ve stresten kaçmak için bir yol olarak görmektir. DSM-5' te belirtilen bu dokuz belirtiden son 12 ay içerisinde 5 tanesinin veya daha fazlasının görülmesi ve tekrar etmesi tanı koymak için kıstastır (akt. Nielsen ve Karhulahti, 2017). Hastalıkların Uluslararası Sınıflaması'nda (International Classification of Diseases [ICD]-11) ise dijital oyun oynama kavramı, "oyun oynama bozukluğu" olarak ifade edilmiştir. ICD-11'de oyun oynama bozukluğu ile ilgili olarak üç tanı kriteri bulunmaktadır. Bunlar: Oyun oynama davranışı üzerinde kontrolün kaybedilmesi, oyunun diğer yaşam ilgi alanlarına ve günlük aktivitelere göre öncelik kazanması ve son olarak da oyun oynama sonucunda meydana gelen olumsuz sonuçlara rağmen oyun oynama davranışının devam etmesi veya artmasıdır. Tanı konulması için bireyin 12 aylık bir zaman dilimi içerisinde, takibinin yapılması gerekmektedir. Fakat bu süre içerisinde bireyde belirtiler şiddetli bir hal almışsa bu süre kısaltılabilmektedir.

Dijital oyun oynama, kontrollü oldukça ve süre sınırları aşılmadığı müddetçe bireylerde, rahatlatıcı bir etki oluşturabilir (Green ve Bavelier, 2003). Fakat Young'a (2009) göre bireyler, dijital oyun oynamada kontrolsüz davrandıklarında, oyun oynama arzularını kontrol edemediklerinde, oyun oynamaya başladıktan sonra bırakmakta zorlandıklarında ve tüm bunlar sonucunda günlük aktivitelerinde aksamalar meydana geldiğinde, dijital oyun oynama artık problem haline gelmiştir. Horzum, Ayas ve Çakır-Balta'ya (2008) göre oyun bağımlılığı olan kişilerde, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, şiddete yönelim, obsesif davranışlar, agresif davranışlar, kişilik bozuklukları, hayalle gerçeği ayırt edememe, düşüncelerini ifade etmede güçlük, duygularını tam anlamıyla yaşayamama gibi sorunlar oluşmaktadır. Aynı zamanda yapılan bir çalışmaya göre ergenlerin stres, kaygı ve olumsuz duygulardan uzaklaşmak için dijital oyun oynama eğiliminde oldukları belirtilmiştir (Villani, Carissoli, Candidate, Tiberti, Marchetti, Gilli ve Riva, 2018).

Araştırmada dijital oyun bağımlılığı ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişkide, hem bilinçli farkındalıkla hem de dijital oyun bağımlılığı ile ilişkili olan duygu düzenleme aracı değişken olarak ele alınmıştır. Duygu düzenleme kavramına yönelik literatürde, birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Premo ve Kiel (2014), duygu düzenlemeyi, bireyin yaşamında amaçlarına ulaşmak için bilişsel, duygusal ve sosyal olarak duygu ve düşüncelerini ayarlama yeteneği olarak tanımlamışlardır. Gross (2002) ise duygu düzenlemeyi, bireyin hedeflerine uygun olarak duygusal tepkilerini azaltan, arttıran ya da var olan durumu devam ettiren çok yönlü bir parametre şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer tanımda ise duygu düzenleme, günlük deneyimlere esnek ve toleranslı bir şekilde, farklı duygularla cevap verme yeteneği olduğu gibi aynı zamanda,

kendiliğinden oluşan reaksiyonları, gerektiğinde erteleme ve geciktirme yeteneği olarak ele alınmıştır (Cole, Michel ve Teti, 1994).

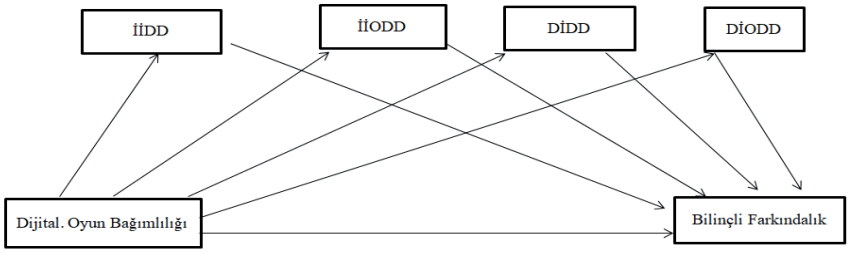
Duygu düzenleme süreci yaşam boyunca değişikliğe uğramaktadır (Thompson, 1994). Ergenlik döneminde, duygu düzenlemeyi oluşturan duyuşsal ve bilişsel mekanizmaların gelişimi devam etmektedir (Steinberg, 2005; Şeremet, 2019). Bilişsel sistemler, bireylerin yaşları ilerledikçe daha karmaşık hale gelmektedir. Özellikle ergenlik döneminde meydana gelen bilişsel süreçteki bu değişiklikler, bireylerin duygu düzenleme becerileri geliştirmelerine imkân sağlamaktadır (Gross ve Munoz, 1995). Duygu düzenleme becerilerini aktif olarak kullanan kişilerin yaşamlarında, elde edecekleri bazı beceriler bulunmaktadır. Kendi duygusal tepkilerinin farkında olma, sürekli iletişim halinde olma, yoğun duyusal uyaranlara karşı kendilerine hâkim olabilme, duygularını ifade ederken kültürel normları dikkate alma, duygusal tepkiler verirken çeşitli baş etme stratejileri kullanma, bu beceriler arasındadır (Hyson, 2004).

Bu araştırmanın amacı, ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ile bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkide, duygu düzenlemenin aracı rolünün olup olmadığının belirlenmesidir. Bu çalışma ile olumlu duygu düzenleme becerilerine sahip olan bireylerin bilinçli farkındalık düzeylerinin artacağı, dolayısıyla bilinçli farkındalık üzerinde olumsuz etkisi olan dijital oyun bağımlılığının etkisinin azalacağı düşünülmektedir. Dijital oyun bağımlılığı, duygu düzenleme ve bilinçli farkındalığın birlikte ele alınması, bilinçli farkındalığın daha iyi anlaşılmasına imkân sağlayacaktır. Dolayısıyla, ergenlerin sosyal, duygusal ve eğitim yaşamlarında karşılaştıkları problemin daha iyi anlaşılmasına ve bu problemlere yönelik önleyici ve güçlendirici çalışmalarda, önemli bir referans kaynağı olabileceği düşünülmektedir.

Yukarıda ifade edilen amaç doğrultusunda kurulan hipotetik model ile hipotezler aşağıda verilmiştir.

Şekil 1

Hipotetik Model



H_1: Ergenlerin dijital oyun bağımlılıkları, bilinçli farkındalıklarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordar.

H_2: Ergenlerin dijital oyun bağımlılıkları, duygu düzenlemenin alt boyutlarından içsel işlevsel duygu düzenleme (İİDD) ve dışsal işlevsel duygu düzenlemeyi (DİDD) negatif yönde ve anlamlı düzeyde; içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme (İİODD) ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemeyi (DİODD) pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordar.

H_3: Ergenlerin, duygu düzenlemenin alt boyutlarından içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme (İİODD) ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemeleri (DİODD), bilinçli farkındalıklarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde; içsel işlevsel duygu düzenleme (İİDD) ve dışsal işlevsel duygu düzenlemeleri (DİDD), bilinçli farkındalıklarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordar.

H_4: Ergenlerin dijital oyun bağımlılıkları ile bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkide, duygu düzenlemenin aracı rolü vardır.

Yöntem

Araştırmanın modeli, çalışma grubu, kullanılan ölçme araçları, verilerin toplanması ve analizine yönelik bilgiler, bu bölümde ele alınmıştır.

Araştırma Modeli

İlişkisel tarama modelleri, birden fazla sayıdaki değişkenin bir arada incelenmesi sonucunda, değişkenler arasındaki değişimin olup olmadığını belirlemeye veya var olan değişimlerin derecelerini ortaya koymaya yarayan araştırma modelleridir (Karasar, 2003). İlişkisel tarama modeli, keşfedici, yordayıcı ve kesitsel desenlerle yapılmaktadır. Bu araştırmada, yordayıcı ilişkisel araştırma deseni kullanılmış olup değişkenlerin tamamı aynı anda analiz edilerek bütünsel bir yaklaşımla incelenmiştir. Aracılık etkisinin istatistiksel olarak hesaplanmasında kullanılan iki temel yaklaşım olan Baron ve Kenny'nin (1986) nedensellik yaklaşımı ve çağdaş yaklaşımlardan, bu çalışmada, daha güçlü hesaplamalar yapılmasına imkân sunan Hayes (2018) modeli kullanılmıştır. Bu modelde, aracılık analizinin odak noktası, dolaylı etkinin hesaplanıp çıkarımlar yapılmasıdır (Gürbüz, 2021).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu uygun örneklem yolu ile belirlenmiştir. Bu yöntemde, araştırmacının ulaşabildiği katılımcılara anket uygulanabilmektedir (Balcı, 2001). Araştırmanın çalışma grubu, Konya ilinde, liselerde öğrenim gören ergenlerden oluşmaktadır. Çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde, katılımcıların

248'i kız (%52,8) ve 222'si (%47,2) erkek olmak üzere, toplam 470 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun yaşa göre dağılımları incelendiğinde, katılımcıların 66'sı (%14,0) 14 yaşında, 147'si (%31,3) 15 yaşında, 159'u (%33,8) 16 yaşında, 90'ı (%19,1) 17 yaşında ve 8'i (%1,7) 18 yaşındadır. Çalışma grubunun sınıf değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, katılımcıların 146'sı (%31,1) 9. sınıf, 210'u (%44,7) 10. sınıf, 109'u (%23,2) 11. sınıf ve 5'i (%1,1) 12. sınıfta öğrenim görmektedirler.

Veri Toplama Araçları

Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği: Ölçek, Lemmens, Valkenburg ve Peter (2009) tarafından geliştirilmiş olan Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeğinin Türkçe formunun (DOBÖ-7) uyarlama çalışması, Yalçın Irmak ve Erdoğan (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe formu, 7 maddelik beşli likert tipi tek boyuttan oluşmaktadır. Modelin uyumunun iyi olduğu doğrulayıcı faktör analizi sonucunda (X^2=14.22, RMSEA= .012, sd=14, p=0.37, GFI= .96, CFI= .99, SRMR= .06) görülmüştür. Ölçeğin güvenirlik analizi kapsamında test-tekrar test güvenirlik katsayısı .80, Cronbach Alfa değerinin .73 olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma verileri ile yapılan güvenirlik analizi sonucunda, Crombach Alfa değeri. 831 olarak hesaplanmıştır.

Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği: Ölçek, Phillips ve Power (2007) tarafından geliştirilmiş, Türk kültürüne uyarlama çalışması ise Duy ve Yıldız (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçekte, toplam 18 madde bulunmakta olup 5' li likert tipidir. Aynı zamanda ölçek, dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; "içsel işlevsel duygu düzenleme (İİDD)", "dışsal işlevsel duygu düzenleme (DİDD)", "içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme(İİODD)" ve "dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme (DİODD)" dir. İİODD boyutu, (örn. "Duygularımı içime atarım, saklarım.") gerçekten uzaklaşma (derealization), bastırma, olumsuz sosyal karşılaştırma, ruminasyon ve kendine zarar vermek yöntemlerini içerirken İİDD (örn. "Duruma ilişkin düşüncelerimi yeniden gözden geçiririm.") olumlu yeniden değerlendirme, amaçların değiştirilmesi, plan yapmak, bakış açısına oturtmak, dikkatini vermek yöntemlerini içermektedir. DİODD boyutu (örn. "Başkalarına zorbalık yaparım (örn. alay etmek, itmek, dedi kodu yapmak gibi") zorbalık yapmak, sözlü saldırı, fiziksel saldırı, eşyalara vurmak ya da kırmak, başkalarını kötü hissettirmeye çalışmak yöntemlerini barındırırken DİDD ise (örn. "Başkalarından tavsiye isterim.") duyguları ifade etmek, tavsiye arama, fiziksel ilişki kurmak ve egzersiz yapmak şeklinde, duygu düzenleme yöntemlerini içermektedir. Puanlama yapılırken puanı ters alınan madde yoktur ve ölçeğin toplam puanı alınmamaktadır. Yapılan, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda (χ 2= 1259.34, sd = 171, p<.001) modelin iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında Cronbach Alfa değerleri incelenmiş ve sırasıyla DİDD için .59, İİDD için .74, DİODD için .76, ve İİODD için .68 ve olarak bulunmuştur. Bu araştırma verileri

ile yapılan güvenirlik analizi sonucunda, Cronbach Alpha değerleri, İİDD için .807, İİODD için .758, DİDD için .472 ve DİODD için .752 olarak hesaplanmıştır.

Bilinçli Farkındalık Ölçeği Ergen Formu: Bilinçli Farkındalık Ölçeği, ilk olarak yetişkinlere yönelik olarak Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin ergen formu ise Brown ve diğerleri (2011) tarafından, ergenlik dönemindeki bireylere uyarlanarak oluşturulmuştur. Bilinçli Farkındalık Ölçeği Ergen Formunun (BİFÖ) Türkçe'ye uyarlanması ise Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçek tek boyutlu, 14 maddesi bulunan 6'lı likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin madde toplam korelasyonutüm maddeler için .40'ın üzerinde ilişki olduğu ve maddelerin ayrı ayrı madde faktör yüklerinin .48 ile .81 değerleri arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik analizleri kapsamında, test-tekrar test güvenirlik katsayısı .86 ve Cronbach Alpha değeri .80 olarak bulunmuştur (Özyeşil, Aslan, Kesici, ve Deniz, 2011). Bu araştırma verileri ile yapılan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının. 834 olduğu bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında öncelikle, veri toplama araçlarının kullanımı için geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapan araştırmacılardan e-mail yoluyla gerekli izinler alınmıştır. İzinler alındıktan sonra, araştırma için KTO Karatay Üniversitesi İnsani Araştırmalar Etik Kurul Onayı (13.05.2022 tarih ve E-46409256-300-33160 sayısı ile) alınmış ve araştırmanın yürütüldüğü kurumların bağlı olduğu Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmış, araştırma süreci boyunca yayın etiğinden taviz verilmemiştir. Araştırmanın verileri, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Konya ilinde bulunan farklı Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerden, 3 farklı ölçme aracı ile toplanmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanmasında, araştırmacılar tarafından oluşturulan yaklaşık olarak 15 dakika sürede cevaplanabilen formlar, katılımcılara gerekli yönerge verilerek uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde toplanan verilerin hatasızlığı kontrol edilmiş ve tüm maddelerin normal ranj aralığında olduğu, yanlış girilen madde bulunmadığı belirlenmiştir. Ayrıca tek değişkenli uç değer incelemesinde, z testinden yararlanılmış, katılımcı sayısının 100'ün üzerinde olmasından dolayı z puanı referans aralığı -4.00 ile +4.00 olarak alınmış ve bu aralık dışında kalan bir katılımcıya ait ölçek, veri setinden çıkarılmıştır (Mertler ve Vannatta, 2016). Çok değişkenli uç değerlerin belirlenmesinde, Mahalanobis uzaklık katsayısı ile incelenmiş ve üç katılımcıya ait olan ölçekler (.00007, .00019 ve .00081), veri setinden çıkarılmıştır (Tabachnick vd., 2007). Araştırmada kullanılan veri setinin dağılımının homojen olup olmadığının belirlenmesi

amacıyla basıklık-çarpıklık değerleri incelenmiştir. Araştırma değişkenlerinin her birinin -1.00 ile +1.00 referans aralığında olduğu, normal dağılım gösterdiği (.113, .225) belirlenmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Ayrıca veri setinde çoklu bağlantı problemi olmadığı, yapılan korelasyon analizi ile belirlenmiş olup değişkenler arasında .90 ve üzerinde ilişki olmadığından çoklu bağlantı problemi olmadığı söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). 470 katılımcıya ait cevaplardan oluşan veri seti üzerinden SPSS-22 paket programından yararlanılarak Hayes process makrosu ile aracılık analizi yapılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Dijital Oyun Bağımlılığı, Bilinçli Farkındalık ve Duygu Düzenlemenin Alt Boyutlarından İİDD, İİODD, DİDD ve DİODD Arasındaki İlişkiler

Bilinçli farkındalık, dijital oyun bağımlılığı ve duygu düzenlemenin alt boyutları (İİDD, İİODD, DİDD ve DİODD) arasındaki ilişkileri belirleme amacıyla Pearson korelasyon katsayısı analizi yapılmıştır. Değişkenler arası korelasyon değerleri aşağıda Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Bilinçli Farkındalık, Dijital Oyun Bağımlılığı ve Duygu Düzenlemenin Alt Boyutları (İİDD, İİODD, DİDD ve DİODD) Arasındaki Korelasyon Değerleri

Değişkenler	n	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1- Dijital Oyun Bağımlılığı	470	1					
2- Bilinçli Farkındalık	470	-.302 **	1				
3- İİDD	470	-.169**	.172**	1			
4- İİODD	470	.203**	-.587**	-.046	1		
5- DİDD	470	-.022	-.122**	.089	.050	1	
6- DİODD	470	.309**	-.394**	-.238**	.335**	.075	1

*p<.05, **p<.001

Tablo 1'de görüldüğü üzere, lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile bilinçli farkındalık (r=-.302, p<.001) ve İİDD (r=-.169, p<.001) arasında negatif yönde, İİODD (r=.203, p<.001) ve DİODD (r= .309, p<.001) arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu, dijital oyun bağımlılığı ile DİDD (r=-.022, p>.05) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Bilinçli farkındalık ile İİDD (r=.172, p<.001) arasında pozitif yönde, İİODD (r=-.587, p<.01), DİDD (r=

-.122, p<.01) ve DİODD (r= -.394, p<.01) arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca İİDD ile DİODD (r= -.238, p<.01) arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu, İİODD (r=-.046, p>.05) ve DİDD (r= .089, p>.05) arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki olmadığı belirlenmiştir. İİODD ile DİODD (r= .355, p<.01) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu, DİDD (r= .050, p>.05) arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca DİDD ile DİODD (r= .075, p>.05) arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

Bu sonuçlara göre, ergenlerin dijital oyun bağımlılıkları azalırken bilinçli farkındalık ve İİDD düzeyi artmakta, İİODD ve DİODD becerileri ise azalmaktadır. Ergenlerin bilinçli farkındalık düzeyi artarken İİDD becerileri de artmakta, İİODD, DİDD ve İİODD becerileri ise azalmaktadır. Ergenlerin İİDD düzeyleri artarken DİODD düzeylerinin azalmaktadır. Ayrıca ergenlerin İİODD düzeyleri artarken DİODD düzeyleri de artmaktadır.

Dijital Oyun Bağımlılığı İle Bilinçli Farkındalık Arasındaki İlişkide İİDD, İİODD, DİDD ve DİODD'ninAracı Rolünün İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan ergenlerin dijital oyun bağımlılığı ile bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkide İİDD, İİODD, DİDD ve DİODD'nin aracı rolünün olup olmadığı, SPSS sürüm 3.4 (Hayes 2018) için Process makrosu, Model 4 kullanılarak çoklu paralel aracılık analizleri yapılmıştır. Analizde, bootstrap tekniği ile 5000 yeniden örnekleme seçeneği tercih edilmiştir. Dijital oyun bağımlılığı ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişkide İİDD, İİODD, DİDD ve DİODD'nin dolaylı bir etkisinin olup olmadığı, bootstrap tekniği ile elde edilen güven aralıklarına göre belirlenmiştir. Analize ait bulgular aşağıda Tablo 2, Tablo 3 ve Şekil 2' de sunulmuştur.

Tablo 2

Bootstrapping Testine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

	M_1 (İİDD)		M_2 (İİODD)		M_3 (DİDD)		M_4 (DİODD)		Y (BİLİNÇLİ F.)	
Yordayıcı Değişkenler	*b*	S.E.	*b*	S.E.	*b*	S.E.	*b*	S.E.	*b*	S.E.
DOB (X)	-.0904***	.0243	.1543***	.0344	-.0117	.0247	.2069***	.0295	-.2840***	.0904
M1									.3743**	.1409
M2									-1.3432***	.1017
M3									-.3719 **	.1365
M4									-.4717 ***	.1216
Sabit	16.4833	.3970	12.6799	.5610	11.1717	.4029	7.1275	.4804	80.5139	3.2178
	R^2=.0286		R^2=.0412		R^2=.0005		R^2=.0953		R^2=.4237	
	F (1; 468)= 13.7855; p<.001		F (1; 468)= 20.1137; p<.001		F (1; 468)= .2227; p>.05		F (1; 468)= 49.2808; p<.001		F (5; 464)= 68.2133; p<.001	

*p<.05; **p<.01; ***p<.001, k=5000, S.E.=Standart hata, standardize edilmemiş beta katsayıları (b) raporlanmıştır.

Tablo 2 incelendiğinde, dijital oyun bağımlılığının İİDD'yi (*b* = -.0904, *SE=.0243, 95% GA [*-.1383*, -.0426]*) negatif yönde, İİODD (*b* = .1543, *SE=.0344,* p<.001) ve DİODD'yi (*b* = .2069, *SE=.0295,* p<.001) pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Ayrıca dijital oyun bağımlılığının DİDD'yi (*b* = -.0117, *SE=.0247,p>.05*) yordamadığı belirlenmiştir. Aynı zamanda bilinçli farkındalığı, İİODD (*b* = -1.3432, *SE=.1017,* p<.001), DİDD (*b* = -.3719, *SE=.1365 p<.01*) ve DİODD'nin (*b* = -.4717, *SE=.1216, p<.001*) negatif yönde yordadıkları, İİDD'nin (*b* = . 3743, SE=.1409, p<.01) ise pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar, dijital oyun bağımlılığının İİDD'deki varyansın % 2.86'sını (R^2=.0286), İİODD'deki varyansın % 4.12'sini (R^2=.0412) ve DİODD'deki varyansın % 9.53'ünü (R^2=.0953) açıkladığı görülmektedir. Ayrıca dijital oyun bağımlılığının İİDD, İİODD ve DİODD ile birlikte, bilinçli farkındalıktaki varyansın %42.37'sini (R^2=.4237) açıkladığı bulunmuştur.

Aracılık analizi için yapılan Bootstrapping analizi sonucunda, dijital oyun bağımlılığının bilinçli farkındalık üzerindeki dolaylı, doğrudan ve toplam etkisi, aşağıdaki Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Dijital Oyun Bağımlılığının Bilinçli Farkındalık Üzerindeki Dolaylı, Doğrudan ve Toplam Etkisi

Etki	Yol	Bootstrapping		%95 Güven Aralığı	
		B	SE	LLCI	ULCI
	DOB → İİDD → BF (Dolaylı 1)	-.0338	.0179	-.0729	-.0048
	DOB → İİODD → BF (Dolaylı 2)	-.2073	.0564	-.3226	-.1037
	DOB → DİDD → BF (Dolaylı 3)	.0043	.0107	-.0153	.0287
	DOB → DİODD → BF (Dolaylı 4)	-.0976	.0341	-.1705	-.0370
Toplam Dolaylı Etki	Dolaylı1+ Dolaylı2+ Dolaylı3+ Dolaylı4	-.3344	.0656	-.4677	-.2128
Doğrudan Etki	DOB → BF (doğrudan)	-.2840	.0770	-.4352	-.1328
Toplam Etki	Doğrudan Etki + Dolaylı Etki	-.6184	.0904	-.7959	-.4408

n=470, k=5000

Tablo 3 incelendiğinde, dijital oyun bağımlılığının bilinçli farkındalık üzerindeki toplam etkisinin (*b* = -.6184, *SE=.0904, 95% GA [-.7959, -.4408]*) negatif yönde ve anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. X'in (dijital oyun bağımlılığı) Y (bilinçli farkındalık) üzerindeki toplam etkisi, X'in Y üzerindeki doğrudan etkisi ile X'in M_1 (İİDD), M_2 (İİODD) ve M_4 (DİODD) üzerinden Y üzerindeki dolaylı etkilerinin toplamıdır (Hayes, 2018). Dijital oyun bağımlılığının bilinçli farkındalık üzerindeki doğrudan etkisinin (*b* = -.2840, *SE=.0770, 95% GA [-.4352, -.1328]*) negatif yönde ve anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur. Aracı değişkenlerin dolaylı etkileri, tek tek incelendiğinde, İİDD'nin (*b* = -.0338, *SE=.0179, 95% GA [-.0729, -.0048]*), İİODD'nin (*b* = -.2073, *SE=.0564, 95% GA [-.3226, -.1037]*) ve DİODD'nin (*b* = -.0976, *SE=.0341, 95% GA [-.1705, -.0370]*) dolaylı etkisinin anlamlı olduğu, DİDD'nin (*b* = .0043, *SE=.0107, 95% GA [-.0153, .0287]*) dolaylı etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir. Paralel çoklu aracılık modelinde, toplam dolaylı etkiden bahsetmek mümkündür. Toplam dolaylı etki X'in (dijital oyun bağımlılığı) Y (bilinçli farkındalık) üzerindeki etkisine aracılık eden, aracı değişkenlerin (İİDD, İİODD ve DİODD) dolaylı etkilerinin toplamını ifade eder (Hayes, 2018). O halde, X'in (diji-

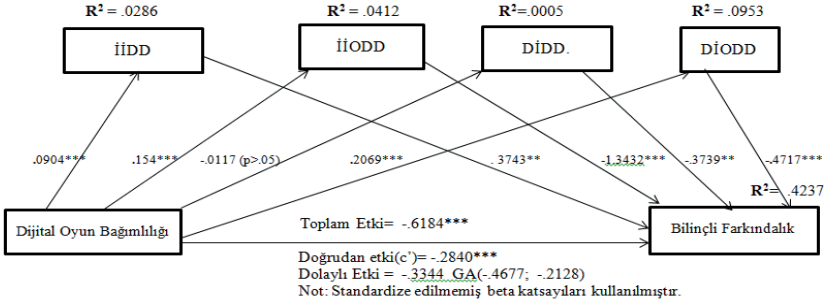
tal oyun bağımlılığı) Y (bilinçli farkındalık) üzerindeki toplam dolaylı (*b* = -.3344, *SE=.0656, 95% GA [-.4677, -.2128])* etkisinin anlamlı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, dijital oyun bağımlılığı ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişkide, duygu düzenlemenin (İİDD, İİODD ve DİODD) kısmen aracı rolünün olduğu söylenebilir.

Aracılık etkisinin tam standardize etki büyüklüğünün, % 95 güven aralığında (*GA [-.2240, -.1050]) β* = -.1631 olduğu, bu değerin orta derece de aracılık etkisine yakın olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklüğü değerinin .01'e yakın olması düşük etki, .09'a yakın olması orta düzey etki ve .25'e yakın olması yüksek etki olarak yorumlanır (Preacher & Kelley, 2011). Bu bulgulara göre, dijital oyun bağımlılığı ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişkide, İİDD, İİODD ve DİODD'nin aracı rol oynadıkları söylenebilir.

Dijital oyun bağımlılığı ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişkide İİDD, İİODD ve DİODD'nin aracılık etkisine ilişkin model, aşağıda Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2

Dijital Oyun Bağımlılığı İle Bilinçli Farkındalık Arasındaki İlişkide İİDD, İİODD ve DİODD'nin Aracı Rolü



Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan analizlerden elde edilen bulgularda, dijital oyun bağımlılığının bilinçli farkındalığı, negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Ayrıca dijital oyun bağımlılığı, İİDD'yi negatif yönde, İİODD ve DİODD'yi pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı, DİDD'yi ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamadığı bulunmuştur. Aynı zamanda bilinçli farkındalığı, İİODD, DİDD ve DİODD negatif yönde, İİDD'nin ise pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Son olarak dijital oyun bağımlılığı ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişkide İİDD, İİODD ve DİODD'nin aracı bir rol oynadığı, DİDD'nin ise aracılık etmediği tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmanın hipotezleri ile aşağıda tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci hipotezi *"H_1: Ergenlerin dijital oyun bağımlılıkları, bilinçli farkındalıklarını negatif yönde anlamlı düzeyde yordar."* şeklinde ele alınmıştır. Bu hipotez, bilinçli farkındalık ile dijital oyun bağımlılığı arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulgusu ile doğrulanmıştır. Araştırmanın bu bulgusuna benzer şekilde, Keskin (2019) yapmış olduğu çalışmada, dijital oyun bağımlılığı ile bilinçli farkındalık arasında anlamlı düzeyde negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulmuştur. Dönmez'in (2018) çalışmasında da dijital oyun bağımlılığı ile bilinçli farkındalık arasında, anlamlı düzeyde, negatif yönde ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda internet bağımlılığı ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların da olduğu görülmektedir. Çay (2018), internet bağımlılığının bilinçli farkındalığa olan etkisini incelediği araştırmasında, internet bağımlılığı ile bilinçli farkındalık arasında negatif yönde, anlamlı düzeyde ilişki olduğunu bulmuştur. Yine yapılan bir diğer çalışmanın sonuçlarına göre bireylerin bilinçli farkındalık düzeyleri arttıkça problemli internet kullanım oranları düşmektedir (Şehidoğlu, 2014). Alçay (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, ergenlerde bilinçli farkındalık ile problemli internet kullanımı arasında anlamlı düzeyde, negatif yönde ilişki olduğunu saptamıştır. Gámez-Guadix ve Calvete (2016) tarafından bilinçli farkındalık ile problemli internet kullanımı arasındaki ilişki incelenmiş ve negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit etmişlerdir. Literatürde incelenen bu çalışmaların araştırma bulgusunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Bilerek ve şimdiki zamana dikkat etmeyi içeren bilinçli farkındalığın yüksek seviyeleri, daha düşük problemli internet kullanımı seviyeleri ile ilişkilidir (Şehidoğlu, 2014). Ergenlerin dijital oyun oynamada kontrolsüz davrandıkları, oyun oynama arzularını kontrol edemedikleri ve bu durumun farkındalık ve bilişsel süreçlerdeki kontrollerini yitirmelerine, dolayısıyla bilinçli farkındalıklarının azalmasına neden olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer hipotezi olarak *"H2: Ergenlerin dijital oyun bağımlılıkları, duygu düzenlemenin alt boyutlarından içsel işlevsel duygu düzenleme (İİDD) ve dışsal işlevsel duygu düzenlemeyi (DİDD) negatif yönde anlamlı düzeyde; içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme (İİODD) ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemeyi (DİODD) pozitif yönde, anlamlı düzeyde yordar."* Ele alınmıştır. Bu hipotez doğrultusunda, olarak dijital oyun bağımlılığı, İİDD'yi negatif yönde, İİODD ve DİODD'yi pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Bu bulgu ile H_2 (DİDD hariç) kısmen doğrulanmıştır. Dijital oyun bağımlılığı olan ergenlerde, oyun oynama yaşamdaki diğer aktivitelerden daha öncelikli bir hal alır ve sosyal yaşamında meydana gelen tüm olumsuzluklara rağmen oyun oynamayı sürdürürler. Buna karşın, DİDD, bireyin duyguları ifade etmesini, başkalarından tavsiye almasını, fiziksel ilişki kurması gibi duygu düzenleme yöntemlerini içerir. Bu bağlamda, dijital oyun bağımlılığı belirtisi gösteren ergenlerin sosyal ilişkilerden uzaklaştığı dikkate alındığında, çevresindeki insanlardan tavsiye almayı içeren DİDD'yi kullanmadıkları, dolayısıy-

la dijital oyun bağımlılığı ile DİDD arasında ilişki olmadığı düşünülebilir. Duygu düzenlemenin diğer alt boyutlarına ilişkin bulgular ile literatürdeki benzer çalışma sonuçları paralellik göstermektedir. Barut (2019) tarafından yürütülen bir çalışma sonucunda, dijital oyun bağımlılığı yükseldikçe duygu düzenleme alt boyutlarından işlevsel duygu düzenlemenin azaldığını ve işlevsel olmayan duygu düzenleme seviyesinin arttığını belirlemiştir. Bayoğlu (2019) tarafından ergenler üzerinde yürütülen bir çalışmada, İİODD ve DİODD becerilerinin problemli internet kullanımıyla pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Ercengiz ve Şar (2017), ergenler üzerinde yürüttükleri bir çalışmada, problemli internet kullanımı ile İİDD'yi negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığını, İİODD, DİODD ve DİDD'yi pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığını tespit etmişlerdir. İİDD'nin plan yapmak, bakış açısı geliştirmeyi ve olumlu yeniden çerçevelemeyi içerdiği, dijital oyun bağımlılığının ise problemlerde kaçınmayı, kontrolü kaybetmeyi içerdiği göz önüne alındığında, iki değişken arasında negatif ilişki bulunması, olağan bir sonuç olabilir. Liu ve Ma (2019)'ya göre ergenlerin olumsuz durumlarla başa çıkmak için oyun oynadığını ve duygu düzenleme stratejilerini, oyun bağımlılığı düşük olan katılımcılara göre daha az kullanmaktadırlar. İİODD'nin içe kapanma, sorunlardan kaçınmayı içerdiği düşünüldüğünde, dijital oyunların ergenler tarafından oynanma amacıyla örtüşmekte olup pozitif ilişkili olma sebepleri arasında olabilir. Son zamanlarda ergenler arasında yaygın olarak oynanan pupg vb. dijital oyunların şiddet içerikli olduğu düşünüldüğünde, DİODD'nin de benzer şekilde zorbalık etmeyi, küçük düşürmeyi, kavga gibi olumsuz davranışları içerdiğinden, bu iki değişkenin pozitif ilişki içinde olması da olağan bir sonuç olabilir.

Araştırmanın bir diğer hipotezi olarak "H_3: *Ergenlerde duygu düzenlemenin alt boyutlarından içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme (İİODD) ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme (DİODD) bilinçli farkındalığı negatif yönde, anlamlı düzeyde; içsel işlevsel duygu düzenleme (İİDD) ve dışsal işlevsel duygu düzenleme (DİDD) bilinçli farkındalığı pozitif yönde, anlamlı düzeyde yordar.*" ifadesi ele alınmıştır. Bu doğrultuda, yapılan analizler sonucunda, İİODD, DİDD ve DİODD'nin negatif yönde, İİDD'nin ise bilinçli farkındalığı pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular ile H_3, (DİDD hariç) kısmen doğrulanmıştır. Her ne kadar da işlevsel duygu düzenleme yöntemlerinden biri olsa da DİDD düzenleme becerileri, başkalarının fikrini aramayı, diğer insanlarla birlikte aktivitelere katılmayı, başka insanları önemsemeyi ve onlara uygun hareket etmeyi içerir. Buna karşın bilinçli farkındalık ise, bilişsel süreçleri, alternatifleri fark etmeyi, o anda olmayan olayların bile farkında olunmasını içeren bir özellik olarak DİDD'den farklı bir doğrultudadır. Dolayısıyla, söz konusu iki kavram arasında negatif ilişki olması da doğal bir sonuçtur. Duygu düzenlemenin diğer alt boyutlarına ilişkin bulgular ile literatürde-

ki benzer çalışma sonuçları paralellik göstermektedir. İlgili literatür incelendiğinde, Kısmetoğlu (2019), yaptığı bir araştırma sonucunda, bilinçli farkındalık ile İİODD ve DİODD arasında negatif, DİDD ile pozitif yönde ilişkiler olduğunu bulmuştur. Pepping, Davis ve O'Donovan (2013) bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme güçlüğü arasında negatif yönde ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Roemer ve diğerleri (2009) tarafından yetişkinlerde duygu düzenleme, anksiyete ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkilerin ele alındığı çalışma sonucunda, duygu düzenleme güçlüğü ile bilinçli farkındalık arasında, negatif yönde ilişkiler olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde, Gündüz (2016), duygu düzenleme güçlükleri ile bilinçli farkındalık arasında negatif ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bilinçli farkındalık düzeyleri yüksek olan bireylerin duygu ve düşüncelerindeki olumlu tutum, bu bireylerin sahip oldukları yüksek duygu düzenleme becerilerinden kaynaklanmaktadır ve duygu düzenleme becerileri, bireylerin bilinçli farkındalık düzeylerini de şekillendirmektedir (Uygur, 2019). Duygu düzenlemede yaşanan güçlükler ne kadar artarsa bilinçli farkındalık düzeyi de o kadar azalmaktadır (Gündüz, 2018). Dolayısıyla, bu sonuçlar ele alındığında, içsel işlevsel duygu düzenleme becerilerini (İİDD) kullanan ergenlerin duygularını kontrol edebilmede farkındalıklarının daha yüksek olduğunu, işlevsel olmayan duygu düzenleme becerileri (DİODD ve DİDD) yüksek olan ergenlerin ise farkındalıklarının daha düşük olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer hipotezi olarak "*H_4: Ergenlerin dijital oyun bağımlılıkları ile bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkide duygu düzenlemenin aracı rolü vardır."* ifadesi ele alınmıştır. Bu doğrultuda yapılan analizler sonucunda, dijital oyun bağımlılığı ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişkide, İİDD, İİODD ve DİODD'nin aracı bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Aracı değişkenler (İİDD, İİODD ve DİODD), bağımsız değişken (dijital oyun bağımlılığı) ile bağımlı değişken (bilinçli farkındalık) arasındaki ilişkiyi açıklamada bir bağlantı mekanizması gibi çalışmakta olup ilişkinin nasıl ve neden meydana geldiğini açıklamaya yardımcı olur (Gürbüz, 2021). Araştırma bulgusuna göre, dijital oyun bağımlılığı ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiye İİDD, İİODD ve DİODD aracı değişkenler eklenerek, ilişkinin ne kadarının bu aracılar üzerinden geliştiği, dijital oyun bağımlılığı ile bilinçli farkındalık arasındaki doğrudan ilişkiyi ne kadar azalttığı incelenmiştir. Amendola, Spensieri, Guidetti ve Cerutti (2019) ergenlerde duygu düzenleme stratejisi ile oyun bağımlılığı arasındaki ilişkiyi incelediklerinde, oyun bağımlısı olan ve teknolojiyi problemli kullanan katılımcıların duygularını daha fazla bastırdıkları ve bilişsel stratejin kullanımında oyun bağımlılığını önemli bir risk faktörü olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Oyun bağımlılığı yüksek olan ergenlerin duygularını daha fazla bastırdıkları ve bilişsel stratejileri daha az kullandıklarının yanı sıra, ergenlerin olumsuz durumlarla başa çıkmak için duygu düzenleme stratejileri yerine, dijital oyunlara yönelebilmektedirler (Liu ve Ma, 2019;

Yen, Yeh, Wang, Liu, Chen ve Ko, 2018). Dolayısıyla, duygu düzenleme becerileri desteklenen ergenlerin, bilinçli farkındalıkları artacağı ve bunun sonucunda dijital oyun bağımlılığının olası olumsuz etkilerinin azaltılabileceği düşünülebilir. Sonuç olarak, duygu düzenleme alt boyutlarından İİDD, İİODD ve DİODD'nin, dijital oyun bağımlılığının bilinçli farkındalık üzerindeki olası olumsuz etkilerini azaltma işlevini üstlendiği söylenebilir.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar, literatüre dayalı olarak tartışılmış, araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Ergenler için dijital oyun bağımlılığına yönelik önleyici çalışmalarda, duygu düzenleme becerileri ve bilinçli farkındalık kavramları işlenebilir.
- Yine bilinçli farkındalığa yönelik güçlendirici çalışmalarda, duygu düzenleme becerileri referans olarak alınabilir.
- Yapılacak olan yeni çalışmalar, ortaokul, üniversite vb. farklı örneklem gruplarına yönelik uygulanarak araştırma bulguları test edilebilir.
- Farklı araştırma desenleri kullanılarak (deneysel vb.) araştırma bulguları yeniden test edilebilir.
- Araştırma bulguları, nitel araştırma yöntemleri ile desteklenerek çeşitlendirilip zenginleştirilebilir.

Kaynakça

Alçay, E. S. (2019). *Ergenlerde problemli internet kullanımı ile bilinçli farkındalık ve öz düzenleme arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Amendola, S., Spensieri, V., Guidetti, V., ve Cerutti, R. (2019). The relationship between difficulties in emotion regulation and dysfunctional technology use among adolescents. *Journal of Psychopathology, 25*(1), 10–17.

Anderson, C.A., Gentile, D.A. ve Buckley, K. (2007). *Violent video game effects on children and adolescents: Theory, research, and public policy*. New York: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195309836.001.0001

Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical ıntervention: a conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science And Practice,10*(2), 125-143. https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg015

Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem teknik ve ilkeler*, Pegem Yayıncılık.

Baron, R. M. ve Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 1173–1182.

Barut, B. (2019). *Ergenlerde dijital oyun bağımlılık düzeyi ile algılanan sosyal destek ve duygu düzenleme arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Bayoğlu, S. G.(2019). *Ergenlerde olumsuz ebeveyn stilleri ile problemli internet kullanımı arasındaki ilişkide temel psikolojik ihtiyaçlar ve duygu düzenleme güçlüğünün aracılık rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V.,Abbey, S., Speca, M., Velting, D. ve Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 230-241. https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077

Brown, K. W. ve Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(4), 822–848. https://10.1037/0022-3514.84.4.822

Brown, K. W., West, A. M., Loverich, T. M. ve Biegel, G. M. (2011). Assessing adolescent mindfulness: Validation of an adapted mindful attention awareness scale in adolescent normative and psychiatric populations. *Psychological Assessment, 23*(4), 1023–1033. https://10.1037/a0021338

BTK. (2018). İnternetin *bilinçli ve güvenli kullanımı saha çalışması raporu*. https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/oZPyg.pdf

Burger, J. M. (2006). *Kişilik*, Kaknüs Yayınları.

Cole, P. M., Michel, M. K., ve Teti, L. O. (1994). *The development of emotion regulation and dysregulation:A clinical perspective.* In N. A. Fox , Monographs of the Society for Research in Child Development (73- 100). Chicago: IL: Uviversity of Chicago Press.

Çay, E. (2018). *Ergenlerde internet bağımlılığının sosyal duygusal sağlık ve bilinçli farkındalık düzeylerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Bezmialem Vakıf Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çetin, E. (2013). *Tanımlar ve temel kavramlar*. M. A. Ocak (Edt.), Eğitsel dijital oyunlar. (s. 2-18). Pegem Akademi.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (3.Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Desai, P. (2015). *Exploring the impact of mindfulness on adolescents: A mixed methods approach* (Doctoral dissertation). Loyola University, Chicago.

Dönmez, Ş. (2018). Çevrimiçi oyun bağımlılığının bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu ile ilişkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatif Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Duy, B., ve Yıldız, M. A. (2014). Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *5*(41), 23-35.

Ercengiz, M., ve Şar, A. H. (2017). Ergenlerde internet bağımlılığının yordayıcı olarak duygu düzenlemedeki rolü. *Sakarya University Journal of Education. 7*(1), 183-194. https://doi.org/10.19126/suje.307236

Gámez-Guadix, M., ve Calvete, E. (2016). Assessing the relationship between mindful awareness and problematic Internet use among adolescents. *Mindfulness*, 7(6), 1281- 1288. https://doi.org/10.1007/s12671-016-0566-0

Green, C.S. ve Bavelier, D. (2003). Action video game modifies visual selective attention. *Nature*, *423*, 534-537. https://doi.org/10.1038/nature01647

Gross, J. J., ve Munoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical psychology: Science and practice, 2*(2), 151-164. http://10.1097/YCO.0b013e3283503669

Gündüz, H. (2016). *Yetişkinlerde bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gürbüz, S. (2020). *Sosyal bilimlerde aracı, düzenleyici ve durumsal etki analizleri* (2.Basım). Seçkin Yayıncılık.

Hayes, A. F. (2018). Partial, conditional an mderated moderated mediation:Quantification, inference and interpretation. *Communication monographs, 85*(1), 4-40. http://doi.org/10.1080/03637751.2017.1352100

Horzum, M. B., T. Ayas ve Çakır-Balta, Ö. (2008). Çocuklar için bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. 3*(30), 76-88.

Hyson, M. (2004). Supporting children's regulation of emotions. In M. Hyson, *The emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum.* 82-96. Teachers College.

International Classification of Diseases (ICD-11), (2018). *Gaming disorder*. Erişim tarihi: 10.10.2022. http://id.who.int/icd/entity/1448597234

Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practise of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry, 4*, 33-47. http://10.1016/0163-8343(82)90026-3

Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Keskin, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile psikolojik sağlamlık ve bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisan tezi]. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitisü. Bursa.

Kısmetoğlu, G. (2019). *15-18 yaş arası ergenlerde duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık becerilerinin kaygı düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Lemmens J. S, Valkenburg P. M ve Peter J (2009). Development and Validation of a Game Addiction Scale for Adolescents. *Media Psychol, 12*(1), 77-95. https://doi.org/10.1080/15213260802669458

Liu, C., ve Ma, J. L. (2019). Adult attachment style, emotion regulation, and social networking sites addiction. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–7. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02352

Mertler, C. A. & Vannatta, R. A. (2016). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (6.publish). CA: Pyrczak Publishing.

Nielsen, R. K. L. ve Karhulahti, V. M. (2017). *The Problematic Coexistence Of "İnternet Gaming Disorder" And Esports*. In Proceedings of the 12th International Conference on the Foundations of Digital Games, 1-4. Hyannis, MassachusettsBoston, USA. http://dx.doi.org/10.1145/3102071.3106359

Özyeşil, Z., Aslan, C., Kesici, Ş., ve Deniz, M. E. (2011). Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim, 36*(160), 224-235.

Pepping, C. A., Davis, P. J., ve O'Donovan, A. (2013). Individual differences in attachment and dispositional mindfulness: The mediating role of emotion regulation. *In Personality and Individual Differences 54*(3), 453–456. https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.10.006

Roemer, L., Lee, J. K., Salters-Pedneault, K., Erisman, S. M., Orsillo, S. M., ve Mennin, D. S. (2009). Mindfulness and emotion regulation difficulties in generalized anxiety disorder: preliminary evidence for independent and overlapping contributions. *Behavior therapy*, *40*(2), 142–154. https://doi.org/10.1016/j.beth.2008.04.001

Steinberg L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in cognitive sciences*, *9*(2), 69–74. https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005

Şehidoğlu, Z. (2014). *15-17 yaş grubu ergenlerde bilinçli farkındalık düzeyi ile problemli internet kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şeremet, A. (2019). *Güvensiz bağlanma ve yalnızlık arasındaki ilişkide duygu düzenlemenin aracı rolü* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (5.Basım). Boston, MA: Pearson.

Thompson, R. A. (1994). Emotıon regulation: A theme in search of definition. *Monographs of The Society for Research in Child Development, 59*(2-3), 25-52. https://10.1111/j.15405834.1994.tb01276.x

Uygur, S. S. (2019). Ergenlerin Bilinçli farkındalığının yordanmasında başa çıkma stilleri, empati ve duygusal düzenlemenin rolü. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 9(*55), 1247-1279. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/51223/666935

Weare, K. (2013). Developing mindfulness with children and young people: a review of the evidence and policy context. *Journal of Children's Services. 2*(8), 141-153. https://10.1108/JCS-12-2012-0014

Yalçın Irmak, A., ve Erdoğan, S. (2015). Validity and relibilitt of the Turkısh version of the digital game addiction scale. *Anatolian Journal of Psychiatry, 16, 10-18.* https://doi.org/10.5455/apd.170337

Yen, J. Y., Yeh, Y. C., Wang, P. W., Liu, T. L., Chen, Y. Y., & Ko, C. H. (2018). Emotional regulation in young adults with internet gaming disorder. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 15*(1), 30. https://10.3390/ijerph15010030

Young, K. (2009). Understanding online gaming addiction and treatment issues for adolescents. *American Journal of Family Therapy, 37*(5), 355-372. https://doi.org/10.1080/01926180902942191

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Yaz/2023 ● Sayı: 239, (1897-1912)

Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılığının Akademik Başarılarıyla İlişkisi ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Hatice GÖKSU[1], Mücahit GÜLTEKİN[2]

1 Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen, Simav Nurullah Koyuncuoğlu Anadolu Lisesi, haticegoksu2008@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-8428-0657.

2 Dr. Öğretim Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, mgultekin1@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2697-0956.

Gönderilme Tarihi: 25.04.2022 Kabul Tarihi: 10.01.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1108799

Atıf: "Göksu, H., ve Gültekin, M. (2023). Ergenlerin sosyal medya bağımlılığının akademik başarılarıyla ilişkisi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 52* (239), 1897-1912. DOI: 10.37669/milliegitim.1193416"

Öz

Bu araştırmanın amacı ergenlerin sosyal medya bağımlılığının akademik başarılarıyla ilişkisi ve çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın örneklemi Afyonkarahisar ili, Çay ilçesinden uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş olan 810 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans ve yüzdeler, sıra ortalaması, Mann Whitney U-Testi ve Spearman Brown Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ile akademik başarıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ergenlerin sosyal medya bağımlılık düzeyi okul türüne göre değişmezken; akademik başarılarında okul türüne göre anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *ergenler, sosyal medya bağımlılığı, akademik başarı*

* Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığındaki birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Examination of Social Media Addiction of Adolescents With the Relation of Academic Success in Terms of Some Variables

Abstract

The purpose of this study is to examine social media addiction of adolescents with the relation of academic success in terms of some variables. The sample of the study involves 810 high school learners randomly selected from high schools in Çay, Afyonkarahisar. Data were collected through the "Social Media Addiction Scale". In the analysis is of the data, frequencies, percentages and mean ranks, , Mann-Whitney U Test, Spearman Brown Correlation were used. Findings indicate that there is a significant negative relationship between social media addiction of high school students and academic achievement. Social media addiction level of high school students do not differ according to gender, class level and type of school. However, academic achievement significantly differ according to gender, class level and type of school.

Keywords: *adolescent, social media addiction, academic achievement*

Giriş

Teknolojik gelişmelerle birlikte televizyon, cep telefonu, bilgisayar ve tablet, toplumsal yapıda en yaygın kullanılan teknolojik cihazlar haline gelmiştir. Özellikle internete erişebilme imkânı sağlayan cep telefonu, bilgisayar ve tablet ile birlikte çok fazla avantaja kavuşan insanların bu teknolojik ürünlerle zaman geçirme süreleri artmaktadır. Teknolojik ürünlerin çok fazla kullanılmaları sonucunda internete erişim kolaylaşmış ve her an ulaşılabilecek durumda olan sosyal medya uygulamaları ve çevrimiçi uygulamalar internet bağımlılığını artırmıştır. Bu durum zaman zaman insan hayatını olumsuz etkileyebilmekte insanların yapmak istediklerini ertelemelerine neden olabilmektedir.

Teknolojik gelişmeler iletişim araçlarının çeşitlenmesini de beraberinde getirmiştir. İlkel iletişim teknolojileri yerini "kağıt ve yazı, televizyon, elektrik, radyo, telgraf" gibi buluşlara bırakmış; bilgisayarın icadı ile "bilgi teknolojileri" de hayatımıza dahil olmuştur. Bilgisayarların geliştirilmesi ve yaygınlaşması; bilgisayarlar arası bağlantı ve iletişim kuran internetin ortaya çıkması bireysel ve sosyal hayatı dikkat çekici bir şekilde etkilemiştir (Feyzioğlu, 2016).

Teknolojik gelişmeler, günümüz insanını "sanal dünya" adı verilen bir ortam ile tanıştırmıştır. Teknolojinin hızla geliştiği bu çağda, insanlar sanal dünya aracılığıyla her türlü alışveriş yapabilmekte, istediği ürünü alıp satabilmekte, istediği kişilerle

iletişim kurabilmekte ancak bununla beraber gerçek dünya ile bağları azalmaktadır. Bireyler, yüz yüze yaptığı birçok faaliyeti artık akıllı telefon ve bilgisayar üzerinden yapabilmektedir (Polat, 2016).

İnsanların internet ortamında, kendilerini tanımlayarak farklı kültürlerden her türlü kullanıcı ile iletişime geçtiği, aynı zamanda sosyal yaşamda kullanılan normal jest ve mimik hareketlerini simgeleyen sembollerle düşünce ve duygularını sanal ortamda belirtebildiği ve sosyal açıdan iletişim kurduğu ortamlar "sosyal ağ" kavramı olarak tanımlanmaktadır. İnternetin oldukça geniş bir alana yayıldığı göz önünde bulundurulduğunda, sosyal ağların sayısının da fazla olduğu görülmektedir. Kategorileri ya da kullanım amaçları farklı olsa da sosyal ağlar, insanların sosyal ortamda etkileşim içinde olma, iletişim kurma ve öğrenme süreci gibi sağladığı olanaklar ile gerçek sosyal yaşamdaki süreçleri yeniden şekillendirmiştir (Altunay, 2010).

Türkiye internet kullanım ve sosyal medya istatistiklerine göre 82,4 milyon nüfusa sahip Türkiye'de nüfusun %72'sini oluşturan 59.36 milyon internet kullanıcısı, %63'ünü oluşturan 52 milyon aktif sosyal medya kullanıcısı, %53'ünü oluşturan 44 milyon aktif mobil sosyal medya kullanıcısı olduğu belirtilmektedir (Dijital Türkiye Raporu, 2019). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması istatistiklerine göre 16-24 yaş grubundaki bireylerin interneti kullanım oranları 2017 yılında %87.2 iken 2018 yılında %90.7 olduğu görülmektedir (TÜİK, 2019). Araştırmalar internet kullanımının, bilgi edinmenin ve paylaşmanın hızlanması ve buna bağlı zaman kaybının azalması gibi olumlu yönleri olduğunu göstermektedir. Ancak internet kullanımının artması bireyleri yalnızlığa sürüklemesi, iletişimin kalitesini düşürmesi ve bireylerin sosyal ortamına zarar vermesi gibi pek çok olumsuzluğu da beraberinde getirmektedir. Teknolojik gelişmelerle birlikte internet kullanımı artmakta ve özellikle gençlerde bağımlılığa neden olmaktadır. Lise öğrencilerinin sosyal medya kullanımının giderek yaygınlaşması, bu gruba yönelik çalışmaların yapılmasını gerektirmektedir (Şişman Eren, 2014). Bu nedenle bireylerin sosyal medya kullanımı düzeylerini belirlemek birçok problemin tespit edilmesinde ve önlenmesinde yararlı olabilir (Akın, Özbay ve Baykut, 2015). Hinduja ve Patchin (2009), ergenlerin interneti hatalı kullanmaya başladığını ve bu hatalı kullanım sonucunda sosyal ilişkilerinde problemler, okul başarısında düşüş, depresyon, stres gibi ruh sağlığında bozulmaların meydana geldiğini belirtmiştir (Peker, 2015).

Ergenlik döneminde bireyler, internet ortamında vakit geçirdiklerinden dolayı önemli işlerini aksatmaktadırlar. İnternet ile vakit geçiren ergenler diğer işlerini ertelemektedirler. Böyle bir durum da akademik başarılarının azalmasına neden olabilmektedir. Ergenler ders çalışmak için kullanmaları gereken zamanı internete ayırdıklarında akademik başarıları olumsuz yönde etkilenebilmektedir (Duman, 2016).

Sosyal medya araçlarının yaygın bir şekilde kullanılmasıyla beraber öğrencilerin akademik başarılarını etkilemeye başladığından, araştırmalar özellikle sosyal medyanın lise öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisinin olup olmadığı üzerine araştırma yapılmıştır. Türkiye'de de genelde internet kullanımın ve özelde de sosyal medyanın her geçen gün okul çağındaki gençler arasında yaygın bir şekilde kullanılmasına bağlı olarak ortaya çıkabilecek sorun alanlarının incelenmesi ve takip edilmesi önem taşımaktadır. İnternette harcanan süre öğrencilerin ders başarılarını da etkilemektedir. Salomon ve Kolikant (2016) İsrail'deki devlet lisesi öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada sosyal ağ kullanımını da kapsayan akademik olmayan bilişim teknolojilerini kullanma süreleri ile akademik başarı arasında negatif bir ilişki saptamışlardır. Öğrencilerin çoğunun da bu tür bir kullanımın okul başarıları üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu yönünde algıları olduğu tespit edilmiştir. Yeboah ve Ewur (2014), araştırmalarında öğrencilerin Whatsapp kullanımı ve akademik performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Gana'da 418 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre; Whatsapp kullanımı akademik erteleme davranışına sebep olmakta ve akademik performansı olumsuz etkilemektedir. Bunun yanı sıra Whatsapp, yazım ve dilbilgisi kurallarını uygulamamasına, ödevlerini yapmamasına ve ders sırasında konsantrasyon eksikliğine yol açabilmektedir.

Borak ve Beki (2021), lise öğrencilerinin sosyal medya ile olan meşguliyetlerinin başarı notlarına göre bakıldığında lise öğrencilerinde sosyal medyaya olan meşguliyet arttıkça öğrencilerin not ortalamalarının düştüğü ve bu durumun akademik başarılarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Duman (2008), Kızılkaya Cumaoğlu ve Diker Coşkun (2012), Akdemir (2013) ve Tanrıverdi ve Sağır (2014) da araştırmalarında internet kullanımı ile ders başarısı arasında ilişkiler olduğuna dair sonuçlar elde etmiştir. Ülkemizde genelde internet ve sosyal medya kullanımının her geçen gün artması ve buna bağlı olarak ortaya çıkacak sorunların incelenmesi, takip edilmesi ve önlemlerin alınması büyük önem taşımaktadır. Özellikle genç kuşağın sosyal medya ile çok fazla meşgul olmaları onları sosyal medyaya karşı koyamaz hale getirmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; ergenlerin sosyal medya bağımlılığının akademik başarıları ile ilişkisini ve çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ergenlerin sosyal medya bağımlılık düzeyi nedir?
2. Ergenlerin akademik başarı düzeyi nedir?

3. Ergenlerin sosyal medya bağımlılığı düzeyi ve sosyal medya bağımlılığı ölçeğinin alt boyutları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4. Ergenlerin akademik başarı düzeyi okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

5. Ergenlerin sosyal medya bağımlılığı düzeyi ve akademik başarı düzeyi arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, ergenlerin sosyal medya bağımlılığının akademik başarıları ile ilişkisinin incelenmesi ve sosyal medya bağımlılıkları ve akademik başarılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, genel tarama desenlerinden ilişkisel tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. Çünkü var olan bir durumu var olduğu bir biçimdeki değişkenleri arasındaki ilişkiyi betimlemek amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2007).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni Afyonkarahisar ili seçilmiş ve örneklem olarak Afyonkarahisar ili Çay ilçesinde öğrenim görmekte olan lise (9, 10, 11 ve 12.sınıf) öğrencileri seçilmiştir. Örneklemin seçilmesinde çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derlenmesine ve araştırma yapılmasına olanak tanıyan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2011). Araştırma grubu 2017–2018 yılları arasında Afyonkarahisar ilinin Çay ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarına devam etmekte olan öğrenciler arasından seçilmiştir. Çalışma Çay ilçesinde bulunan Anadolu Lisesi ve Mesleki ve Teknik Liselerde öğrenim gören 9,10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Uygulanan form ve ölçeklere ait cevap kâğıtlarının genel kontrolleri yapılarak, eksik ya da birden fazla seçenek işaretlenmiş olan formlar değerlendirme dışı bırakılmış sonuç olarak araştırmanın örneklemini 810 lise öğrencisi oluşturmuştur. Örnekleme dahil edilen 810 ergenin %50,0'si kız, %50,0'si erkektir. Ergenlerin % 26,7'si 9. sınıf, % 22,6'sı 10. sınıf, % 25,3'ü 11. sınıf, % 25,4'ü ise 12. sınıf öğrencilerdir.

Veri Toplama Aracı

Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği: Ergenlerin sosyal medya bağımlılık düzeylerini belirleyebilmek amacıyla Tutgun-Ünal (2015)'ın geliştirdiği "Sosyal Medya Bağım-

lılığı Ölçeği" (SMBÖ) kullanılmıştır. 5'li likert tipinde geliştirilen bu ölçek, "Her zaman", "Sık sık", "Bazen", "Nadiren" ve "Hiçbir zaman" aralığındaki sıklık ifadeleri ile derecelendirilmekte ve 4 faktörlü bir yapı sergilemektedir. Ölçek 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puan 205-41 aralığındadır. Öğrencilerin ölçekten alacağı puanlar; 41-73 arası: "Bağımlılık yok", 74-106 arası: "Az bağımlı", 107-139 arası: "Orta Seviyede bağımlı", 140-172 arası: "Yüksek bağımlı", 173-205 arası: "Çok yüksek bağımlı" seviyesindedir. İlk faktör olan "meşguliyet" tek başına varyansın %17'sini, "duygu durum düzenleme" olarak adlandırılan ikinci faktör tek başına varyansın %9,8'ini, "tekrarlama" olarak adlandırılan üçüncü faktör tek başına varyansın %8,8'ini, "çatışma" olarak adlandırılan dördüncü faktör ise tek başına varyansın %23,5 ve tüm faktörleri toplam varyansın %59'unu açıklamaktadır. Araştırmada bulunan %59'luk oranın, sosyal bilimlerde oldukça iyi bir orandır.

Ölçeğin faktörlerinden birinci alt boyutu 12 madde ile "Meşguliyet", ikinci alt boyutu 5 madde ile "Duygu durum düzenleme", üçüncü alt boyutu 5 madde ile "Tekrarlama", dördüncü alt boyutu ise 19 madde ile "Çatışma" boyutudur.

SMBÖ ve alt boyutları için hesaplanan iç tutarlılık Cronbach α katsayıları 0.892'nin üzerinde ve tüm iç tutarlılık katsayısı ise 0.967'dir. Test tekrar test güvenirlik katsayısının her bir alt boyut için 0.892 - 0.958; $p<.001$ ile anlamlı olduğu ve tüm ölçek için korelasyon katsayısının 0.967; $p<.001$ ile manidar olduğu, ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu saptanmıştır. Yine mevcut araştırma için hesaplanan iç tutarlılık Cronbach α katsayılarının 0.849'un üzerindedir, tüm iç tutarlılık katsayısı ise 0.953'tür (Tutgun-Ünal, 2015).

Akademik Başarı: Araştırmada ergenlerin akademik başarısını belirlemek için bir önceki eğitim-öğretim yılına ait yılsonu not ortalaması kullanılmıştır. Pekiyi (85-100), İyi (70,00-84,99), Orta (60,00-69,99), Geçer (50,00-59,99) ve Geçmez (0-49,99) puan aralığına göre akademik başarı değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmanın verileri SPSS 22,0 programı kullanılarak bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı test edilmiştir. Yapılan Kolmogorov- Smirnov (K-S) testi sonucunda dağılımın normal olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İstatistiksel analizler yapılırken dağılımın normal çıkması durumunda parametrik testlerin kullanılması önerilirken, dağılımın normal çıkmaması durumunda ise non-parametrik testlerin kullanılması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2014). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeyi ve akademik başarı düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama, frekans ve yüzde hesaplanmıştır.

Öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı ölçeğinden ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlarının ve akademik başarı düzeylerinin okul türü açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi; ayrıca lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeyi ve akademik başarı düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla korelasyon istatistik işlemi yapılmıştır.

Etik kurul onayı Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 03.05.2017 tarihli ve 82281205-050.01.04- nolu kararı ile alınmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu kısmında araştırmanın problem ve alt problemlerine dair bulgulara yer verilmiş ve sonuçlar hakkında yorumlamalarda bulunulmuştur. İlk olarak Tablo 1'de katılımcıların sosyal medya bağımlılık düzeylerine yer verilmiştir.

1. Ergenlerin sosyal medya bağımlılık düzeyi nedir?

Tablo 1

Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeyleri

Sosyal Medya Bağımlılık Düzeyi	N	%
Bağımlılık Yok (41-73)	298	36.8
Az Bağımlı (74-106)	261	32.2
Orta Seviyede Bağımlı (107-139)	159	19.6
Yüksek Bağımlı (140-172)	75	9.3
Çok Yüksek Bağımlı (173-205)	17	2.1

Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği' nden alınabilecek minimum puan 41, maksimum puan ise 205'tir. Ölçekten alınan puanın yükselmesi sosyal medya bağımlılığının da yükselmesi anlamını taşımaktadır. Ölçeğin aralık puanları dikkate alınarak Tablo 1 incelendiğinde ergenlerin %36,8'inin bağımlı olmadığı ve % 32,2'sinin az bağımlı olduğu görülmektedir. Ergenlerin %19,6'sı orta, % 9,3'ü yüksek, %2.'i ise çok yüksek düzeyde bağımlıdır.

Katılımcıların sosyal medya bağlılığının akademik başarıları ile ilişkisini incelemek amacıyla ergenlerin akademik başarı düzeylerine Tablo 2'de yer verilmiştir.

2. Ergenlerin akademik başarı düzeyi nedir?

Tablo 2

Ergenlerin Akademik Başarılarına Göre Dağılımı

Akademik Başarı	n	%
Pekiyi (85-100)	164	20.2
İyi (70,00-84,99)	312	38.5
Orta (60,00-69,99)	202	24.9
Geçer (50.00-59,99)	103	12.7
Geçmez (0-49,99)	29	3.6
Toplam	810	100.0

Tablo 2'ye göre ergenlerin akademik başarılarının pekiyi (85-100) olan % 20,2, iyi (70,00-84,99) olan %38,5, orta (60,00-69,99) olan %24,9, geçer (50.00-59,99) not alan %12,7, ve Geçmez (0-49,99) not alan öğrencilerin %3,6 olduğu görülmektedir.

3. Ergenlerin sosyal medya bağımlılığı düzeyi ve sosyal medya bağımlılığı ölçeğinin alt boyutları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında okul türüne göre anlamlı farklılığın olup olmadığını tespit etmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeğinden ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Okul Türüne Göre Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Testi

Boyut	Okul Türü	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	P
Meşguliyet	Anadolu Lisesi	399	386.73	154305.00	74505.000	-2.251	.024
	Meslek Lisesi	411	423.72	174150.00			

Duygu Durum Düzenleme	Anadolu Lisesi	399	386.77	154323.00	74523.000	-2.248	.025
	Meslek Lisesi	411	423.68	174132.00			
Tekrarlama	Anadolu Lisesi	399	391.12	156056.50	76256.500	-1.731	.083
	Meslek Lisesi	411	419.46	172398.50			
Çatışma	Anadolu Lisesi	399	369.70	147509.50	67709.500	-4.297	.000
	Meslek Lisesi	411	440.26	180945.50			
SMBÖ Toplam Puan	Anadolu Lisesi	399	382.74	152715.00	72915.000	-2.862	.004
	Meslek Lisesi	411	427.59	175749.00			

Tablo 3'e göre ergenlerin sosyal medya bağımlılığı puanı okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (p<.05). Meslek lisesi öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ölçeğinden aldıkları puanların sıra ortalaması 427,59 iken anadolu lisesi öğrencilerinin 382,74 'tür. Bu nedenle meslek lisesi öğrencilerinin anadolu lisesi öğrencilerine göre sosyal medya bağımlılıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 3'e göre anadolu lisesi ile meslek lisesi öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ölçeğinin meşguliyet alt boyutundan aldıkları puanların arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur (p<.05). Sıra ortalamalarına bakıldığında meslek lisesi öğrencilerinin sıra ortalaması 423,72 iken anadolu lisesi öğrencilerinin sıra ortalaması 386,73'tür. Bu sonuçlara göre meslek lisesi öğrencilerinin anadolu lisesi öğrencilerine göre daha çok sosyal medya bağımlısı olduğu söylenebilir.

Ergenlerin sosyal medya ölçeğinin duygu durum düzenleme alt boyutundan aldıkları puanları da okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır (p<.05). Tablo.10'a bakıldığında meslek lisesi öğrencilerinin sıra ortalaması 423,68 iken anadolu lisesi öğrencilerinin sıra ortalaması 386,77'dir. Ancak tekrarlama alt boyutunda okul türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>.05). Çatışma alt boyutunda ise; okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır (p<.05). Meslek lisesi öğrencilerinin sıra ortalaması 440,26 iken anadolu lisesi öğrencilerinin sıra ortalaması 369,70'tir.

4. Ergenlerin akademik başarı düzeyi okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Ergenlerin akademik başarı düzeyi okul türüne göre anlamlı farklılığın olup olmadığını tespit etmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Akademik Başarı Düzeylerinin Okul Türüne Göre Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Testi

Okul Türü	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	P
Anadolu Lisesi	399	413.45	164966.00	78823.000	-.995	.320
Meslek Lisesi	411	397.78	163489.00			

Tablo 4'e göre ergenlerin akademik başarı düzeyi, okul türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Anadolu lisesi öğrencilerinin sıra ortalamaları 413,45 iken meslek lisesi öğrencilerinin 397,78 olarak bulunmuştur.

5. Ergenlerin sosyal medya bağımlılığı düzeyi ve akademik başarı düzeyi arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ölçeği ve ölçek alt boyutlarından puanları ile akademik başarı düzeyi arasında bir ilişkinin olup olmadığını incelemek için yapılan Spearman Sıra Korelasyon analizleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Sosyal Medya Bağımlılığı ile Akademik Başarı Düzeyi Arasındaki İlişki

Boyut		*n*	1	2	3	4	5	6
1.Akademik Başarı	r							
	p	810	-					
2.SMBÖ Toplam	r		-.93*					
	p	810	.008	-				
3.Meşguliyet	r		-.126*	.902*				
	p	810	.000	.000	-			
4.Duygu Durum Düzenleme	r		-.026	.857*	.814*			
	p	810	,452	,000	,000	-		
5.Tekrarlama	r		-.070*	.857*	.731*	.749		
	p	810	.47	.000	.000	.000*	-	
6.Çatışma	r		-.079*	.920*	.711*	.664*	.751*	
	p	810	.024	.000	.000	.000	.000	-

*p<.01

Tablo 5'e göre ergenlerin sosyal medya bağımlılıkları ile akademik başarıları arasında yüksek düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r=-,93; p<.01). Korelasyon katsayısının 1,00 olması mükemmel pozitif ilişkiyi; -1,00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi ve 0,00 olması ise ilişki olmadığını göstermektedir. Korelasyon sayısının mutlak değeri, 0,70-1,00 arasında olması yüksek düzeyde ilişkiyi, 0,70-0,30 olması orta düzey ilişkiyi ve 0,30-0,00 olması ise düşük düzey ilişkiyi göstermektedir (Büyüköztürk, 2014). Buna göre sosyal medya bağımlılığı yüksek olan ergenlerin akademik başarılarının daha düşük olduğu söylenebilir.

Ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ölçeğinin meşguliyet boyutundan aldıkları puanlar ile akademik başarıları arasında da düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir

ilişki bulunmuştur (r=-,126; p<.01). Bu sonuca göre ergenlerin sosyal medya ile meşgul olma durumları arttıkça akademik başarılarının azaldığı söylenebilir.

Tablo 5'e göre ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ölçeğinin duygu durum düzenleme, tekrarlama ve çatışma alt boyutları ile akademik başarıları arasında ilişki bulunamamıştır (p>.01).

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada ilk olarak ergenlerin sosyal medya bağımlılığının düzeyi incelenmiştir. Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği'nden alınan puanın yüksek olması sosyal medya bağımlılığının da yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin aralık puanları dikkate alınarak araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin %36,8'inin bağımlı olmadığı ve % 32,2'sinin az bağımlı olduğu görülmektedir. Ergenlerin %19,6'sı orta, % 9,3'ü yüksek, %2'i ise çok yüksek düzeyde bağımlıdır. Böylece sosyal medya bağımlılığı ölçeğinden elde edilen puanın 88,94 olması ergenlerin sosyal medyaya *az bağımlı* olduğunu göstermektedir. Tutgun-Ünal (2015), araştırmasında üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığını incelemiş ve birtakım sonuçlar bulmuştur. Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin; sosyal medya bağımlılığı toplam puanlarına göre *az bağımlı* oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular ile göre ergenlerin sosyal medya bağımlılığı toplam puanları yapılan çalışma paralellik göstermektedir. Vural ve Bat (2010) tarafından Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerine yönelik sosyal medyanın kullanım alışkanlıkları hakkında araştırmaya göre öğrencilerinin çoğunluğu interneti hemen hemen her gün kullanmakta ve zamanının büyük bir kısmını sosyal ağlarda geçirmektedir. Öğrencilerin %70'i sosyal medyada paylaşılan içeriklere yorum yazdıklarını belirtmişlerdir. Bayhan (2011)'ın lise öğrencilerinde internet kullanma alışkanlığı ve internet bağımlılığı üzerine yaptığı araştırmada ise örneklemin internet kullanım oranlarına bakıldığında % 62'sinin bir saat; % 23' ünün iki saat; % 8'inin üç saat; % 8'inin dört saat ve üzeri internet kullandığı, Örneklemin % 51'inin chat, msn, facebook için, % 36'sının ödev ve araştırma için kullandığı sonucu elde edilmiştir. Örneklemin % 18'inin kendini internet bağımlısı olarak gördüğü belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin düzenli olarak sosyal medya ve internet kullandıkları ancak yüksek düzey bağımlı olmadıkları söylenebilir.

Ergenlerin akademik başarı düzeylerine bakıldığında ergenlerin akademik başarılarının iyi ve orta düzeyde yoğun olduğu görülmektedir. Işın (2015), akademik başarı düzeyi yüksek olan ergenlerin benlik saygısı ve anksiyete düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı çalışmasında, araştırmaya katılan öğrencilerin akademik düzeylerinin araştırılması konusunda not ortalamalarına bakıldığında %48,3'ünün 79-84 arası, %40,6'sının 84,01-90 arası, %11,1'inin 90,01-95 arası not ortalamalarına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tarhan (2013)'ın tarafından yapılan araştırma sonuçları-

na göre katılan öğrencilerin akademik başarılarına bakıldığında büyük çoğunluğunun % 45,4'lük bir oranla iyi olduğu, % 33,5'inin orta derecede olduğu, % 13'ünün geçer derecede olduğu ve sadece % 8,1'inin ise pekiyi olduğu belirlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre meslek lisesi öğrencilerinin, anadolu lisesi öğrencilerine göre sosyal medya bağımlılıkları daha yüksektir. Tutgun-Ünal (2015)'ın yaptığı araştırmanın bulgularında fakültelere göre sosyal medya bağımlılığının farklılaşmasına yönelik SMBÖ'den alınan puanlar incelendiğinde Mühendislik Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin ortalama puanlarının diğer fakültelere göre daha düşük seviyede olduğu ortaya çıkmaktadır. Gürültü (2016) lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı puanının cinsiyete göre farklılaşmadığını, fakat alt ölçeklere bakıldığında sadece meşguliyet boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Araştırmaların bulguları, bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmada, ergenlerin akademik başarı düzeyi, okul türüne göre farklılık göstermemektedir.

Araştırmaya göre sosyal medya bağımlılığı yüksek olan öğrencilerin akademik başarıları daha düşüktür. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmanın sonucuna paralel sonuçlar elde etmişlerdir. Esen (2010) ergenlerde internet bağımlılığını yordayan psiko-sosyal değişkenleri araştırdığı araştırmasında algılanan akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin internet bağımlılığı düzeyleri, algılanan akademik başarısı düşük olan öğrencilerin internet bağımlılığı düzeyleri anlamlı derecede düşük olduğu tespit edilmiştir. Duman (2016), öğrencilerde problemli internet kullanımı arttıkça, not ortalamalarının düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Bedir (2016) araştırma bulgularında, sosyal medyada hesabı olan öğrencilerin sosyal medyada hesabı olmayan öğrencilere göre not ortalamalarının daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Borak ve Beki (2021) tarafından 485 lise öğrencisi ile yapılan araştırmada lise öğrencilerinin sosyal medya ile olan meşguliyetlerinin başarı notlarına göre bakıldığında lise öğrencilerinde sosyal medyaya olan meşguliyet arttıkça öğrencilerin not ortalamalarının düştüğü ve bu durumun akademik başarılarını olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır. Paul ve Lee (2012) tarafından yapılan araştırmada internet okuryazarlığının, sosyal medya kullanımının ve çevrimiçi oyunların internet bağımlılığını artırdığı ve eğlence amaçlı internet kullanımının internet bağımlılığını arttırabileceği belirlenmiştir. Yine elde edilen sonuçlarda sosyal medyayı daha az kullananların akademik başarılarının daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Glass, Prichard, Lafortune ve Schwab (2013) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmada Facebook kullanımının öğrencilerin akademik performansına etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin Facebook'ta geçirdiği süre baz alınarak değerlendirilen araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler Facebook'u sosyal becerilerini geliştir-

mek ve iletişim kurmak için kullanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin Facebook'ta zaman yani sosyal medya kullanımları akademik performanslarını olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Literatürde araştırmanın sonuçlarından farklı bulgular elde edilen araştırmalar da yer almaktadır. Ancak Ahmed ve Qazi (2011) tarafından Pakistan'da 6 üniversitenin farklı fakültelerinden 726 öğrenci ile yapılan araştırmada; sosyal medya kullanımının öğrencilerin akademik performansı üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin zamanı verimli bir şekilde yönettiği ve derslerine gerekli zamanı ayırdığı görülmüştür.

Ergenlerin sosyal medya ile meşgul olma durumları arttıkça akademik başarılarının azaldığı söylenebilir. Ancak ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ölçeğinin duygu durum düzenleme, tekrarlama ve çatışma alt boyutları ile akademik başarıları arasında ilişki bulunmamaktadır. Ancak Peker ve Nebioğlu Yıldız (2022), Ergenlerin Duyguları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi Düzenleme Stratejileri ve Sosyal Medya Bağımlılığı adlı araştırmasında sosyal medya bağımlılığı ve duygu durumlar arasında düşük düzeyde negatif korelasyon olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çalışma, araştırmaya katılan öğrenciler ve ölçekte yer alan maddeler ile sınırlıdır. Akademik başarı düzeyleri öğrencilerin beyanına dayanmaktadır. Araştırmada elde edilen bilgiler öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

Araştırmaya göre meslek lisesi öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı daha fazladır. Sosyal medya bağımlılığını azaltmak için öğrencilerin verimli vakit geçirebilecekleri sosyal-kültürel faaliyetler (resim çalışmaları, müzik çalışmaları, futbol turnuvaları, zeka oyunları vb.) arttırılabilir. Bu faaliyetler sayesinde öğrenciler sosyal medyaya ayırdıkları vakitleri hobileri ile meşgul olarak eğlenceli bir şekilde değerlendirebilirler. Bilişim teknolojileri, medya okuryazarlığı gibi derslerde bilinçli teknoloji kullanımı, teknolojinin avantaj-dezavantajları etkili bir şekilde anlatılarak öğrencilerin teknolojiyi olumsuz kullanmaları en aza indirgenebilir. Derslerin daha dikkat çekici şekilde işlenmesi, ders içeriklerinin birden fazla duyuya hitap edecek şekilde düzenlemesi öğrencilerin derslere olan ilgisini ve akademik başarısını arttırmaya yardımcı olabilir.

Kaynakça

Ahmed, I. ve Qazi, T., F. (2011). A look out for academic impacts of social networking sites: A student based perspective. *African Journal of Business Management, 5*(12), 5022-5031.

Akın, A., Özbay, A., Baykut, İ. (2015). Sosyal medya kullanımı ölçeği'nin türkçe formu'nun geçerliği ve güvenirliği the valıdıty and relıabılıty of the turkısh versıon of the socıal medıa use ıntegratıon scale**.** *Uluslararası Sosyal Araş-*

tırmalar Dergisi The Journal of International Social Research, 8(38), Issn: 1307-9581.

Akıncı Vural, Z. B.ve Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: ege üniversitesi iletişim fakültesine yönelik bir araştırma. *Yaşar Üniversitesi Dergisi, 5*(20), 3348-3382.

Altunay, U. (2010). Gündelik yaşam ve sosyal paylaşım ağları: twitter ya da "pıt pıt net". *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi, (12),* 31-56. Retrievedfromhttp://www.dergipark.gov.tr/gsuilet/issue/7367/96457.

Akdemir, T. N. (2013). İlköğretim öğrencilerinin *facebook tutumları ile akademik erteleme davranışları ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü.

Bayhan, V. (2011). Lise öğrencilerinde internet kullanma alışkanlığı ve internet bağımlılığı (Malatya Uygulaması). A*kademik Bilişim 11-XIII. Akademik Bilişim Konferansı'*nda sunulan sözlü bildiri. Malatya: İnönü Üniversitesi.

Bedir, A. (2016). *Sosyal medya kullanımının üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü.

Borak, N., Beki,A. (2021). Sosyal medya bağımlılığının lise öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi. *Toplumsal Politika Dergisi, 2*(1), 61-76.

Büyüköztürk, Ş. , Çakmak E.K., Akgün Ö.E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Dijital Türkiye Raporu, (2019). *2019 Türkiye internet kullanım ve sosyal medya istatistikleri.* https://dijilopedi.com/2019-turkiye-internet-kullanim-ve-sosyal-medya-istatistikleri/

Duman, M. Z., (2008). İnternet kullanımının öğrencilerin sosyal ilişkileri ve okul başarıları üzerindeki etkisi. *Toplum ve Demokrasi, 2* (3), Mayıs-Ağustos, s. 93-112.

Duman, S. (2016). *Ergenlerin problemli internet kullanımı ile akademik başarı ve ertelemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Esen, E. (2010). *Ergenlerde internet bağımlılığını yordayan psiko-sosyal değişkenlerin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Feyzioğlu, B., İ. (2016). *Eğitimde sosyal medyanın kullanılmasına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Glass, R., Prichard, J., Lafortune, A. ve Schwab, N. (2013). The influence of personality and facebook use on student academic performance. *Issues in Information Systems, 14*(2), 119-126.

Gürültü, E. (2016). *Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Işın, S.A. (2015). *Akademik başarı düzeyi yüksek olan ergenlerin benlik saygısı ve anksiyete düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kızılkaya Cumaoğlu, G., ve Diker Coşkun, Y. (2012). Öğretmenlerin akademik erteleme davranışı ile teknoloji kullanım durumları arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies, 7(4).*

Paul, L. L., ve Lee, S. N. (2012). Impact of internet literacy, internet addiction symptoms, and internet activities on academic performance. *Social Science Computer Review, 30*(4)*,* 403-418.

Peker, A. (2015).Ergenlerin saldırganlık ve siber zorbalık davranışları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. EKEV Akademi Dergisi, 19*(61), 323-337.

Peker,A., Nebioğlu Yıldız, M. (2022).Examining the Relationships Between Adolescents' Emotion Regulation Strategies and Social Media Addiction. *Clinical and Experimental Health Sciences 12,* 564-569. DOI: 10.33808/clinexphealthsci.869465

Polat, D. (2016). *Sosyal medya ile başım dertte.* Yediveren.

Salomon, A., ve Kolikant, Y. B. (2016). Computers in human behavior high-school students ' perceptions of the effects of non-academic usage of ıct on their academic achievements. *Computers in Human Behavior,* 64, 143–151. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.06.024

Şişman Eren, E. (2014). Sosyal medya kullanım amaçları ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 29*(4), 230-243.

Tanrıverdi, H. ve Sağır, S. (2014). Lise öğrencilerinin sosyal ağ kullanım amaçlarının ve sosyal ağları benimseme düzeylerinin öğrenci başarısına etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,7*(18), 776-821.

Tutgun-Ünal, A. (2015). *Sosyal medya bağımlılığı: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yeboah, J. ve Ewur, G. D. (2014). The ımpact of whatsapp messenger usage on students performance in tertiary institutions in ghana. *Journal Of Education And Practice,* 5(6), 2222-1735.

Çocuklarda Dijital Bağımlılığın Öncülleri ve Ardılları: Bir Metasentez Çalışması*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ebru ÇELİK[1], Osman Tayyar ÇELİK[2]

1 Öğretim Görevlisi, Atatürk Üniversitesi, Hınıs Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi, ebru.celik@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9736-2475.

2 Doç. Dr. İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi, otayyar.celik@inonu.edu.tr, ORCID:0000-0003-3951-7261.

Gönderilme Tarihi: 04.08.2022 Kabul Tarihi: 31.10.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1156463

Atıf: "Çelik, E., ve Çelik, O. T. (2023). Çocuklarda dijital bağımlılığın öncülleri ve ardılları: Bir metasentez çalışması. *Millî Eğitim Dergisi, 52* (239) , 1913-1944 . DOI: 10.37669/milliegitim.1156463"

Öz

Bu araştırmada daha önce yapılmış araştırma sonuçlarına dayalı olarak dijital bağımlılığın öncüllerini ve ardıllarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Dijital bağımlılığın öncüllerini ve ardıllarını ele alan bu araştırmada meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik ve DergiPark veri tabanlarında tarama yapılarak dijital bağımlılıkla ilgili daha önce yapılmış çalışmalara ulaşılmıştır. Tarama yapılırken dijital bağımlılık, akıllı telefon bağımlılığı, internet bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı, dijital oyun bağımlılığı, televizyon bağımlılığı anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Tarama sonucunda 230 yüksek lisans ve doktora tezi, 249 makale olmak üzere toplam 479 çalışmaya ulaşılmıştır. Dahil etme ve hariç tutma kriterleri çerçevesinde yapılan değerlendirme sonucunda ölçütleri karşılayan 178 tez ve 80 makale olmak üzere toplam 258 çalışma araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda dijital bağımlılığın öncüllerinin aile, çevre, kişisel, kullanım amacı ve şekli, okul değişkeni, diğer bağımlılıklar, dijital cihazlar, dijital uygulamalar, ev ortamı, sosyal ağ, farklı aktivitelere zaman ayırma temaları altında toplandığı sonucuna ulaşılırken dijital bağımlılığın ardıllarının ise çevre ve aile ile ilişkiler, sağlık, psikolojik faktörler, okul yaşantısı, dijital araç ve ağlara erişim sıklığı ve siber zorbalık temaları altında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca her bir tema kendi içerisinde farklı değişkenleri barındırmaktadır. Araştırma sonuçları ampirik araştırma sonuçlarına dayalı olarak dijital bağımlılığa sebep olan faktörler ve dijital bağımlılığın sonuçlarına yönelik kapsamlı bir çerçeve sunmakladır. Araştırmalarda ve müdahale programlarında dijital bağımlılığın öncülü olarak özellikle kişisel faktörler ve aile ile ilgili faktörlere, ardıl olarak ise psikolojik faktörlere odaklanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimler: *internet bağımlılığı, akıllı telefon bağımlılığı, televizyon bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı, dijital bağımlılık, dijital oyun bağımlılığı*

* Bu çalışma birinci yazarın "Çocuklarda Dijital Bağımlılığın Öncüleri ve Ardılları: Bir Metasentez Çalışması" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Antecedents and Consequences of Digital Addiction in Children: A Metasynthesis Study

Abstract

In this study, it is aimed to reveal the antecedents and consequences of digital addiction based on the results of previous research. Metasynthesis method was used in this research, which deals with the antecedents and successors of digital addiction. Previous studies on digital addiction were reached by scanning the databases of YÖK National Thesis Center, Google Scholar and DergiPArk. While scanning, the keywords digital addiction, smartphone addiction, internet addiction, social media addiction, digital game addiction, television addiction were used. As a result of the search, a total of 479 studies, including 230 master's and doctoral theses and 249 articles, were reached. As a result of the evaluation made within the framework of inclusion and exclusion criteria, a total of 258 studies, including 178 theses and 80 articles, were included in the research. As a result of the research, it was concluded that the antecedents of digital addiction were gathered under the themes of family, environment, personal, purpose and form of use, school variable, other addictions, digital devices, digital applications, home environment, social network and time for different activities, while the consequences of digital addiction were the environment and family. It was concluded that relations with people, healthy, psychological factors, school life, frequency of access to digital tools and networks and cyberbullying were gathered under the themes. In addition, each theme contains different variables within itself. The research results provide a comprehensive framework for the factors that cause digital addiction and the consequences of digital addiction, based on empirical research results. In studies and intervention programs, it is recommended to focus on personal factors and family-related factors as a precursor to digital addiction, followed by psychological factors.

Keywords: *internet addiction, smartphone addiction, television addiction, social media addiction, digital addiction, digital game addiction*

Giriş

Dünya üzerinde 7,6 milyar insanın çoğunluğu internet kullanmaktadır. Yaklaşık 5 milyar insanın telefonu bulunmakta ve bu telefonlar aracılığıyla 2,5 milyarın üzerinde insan internete erişim sağlamaktadır. Sözgelimi, dünyanın 1/3'ü telefonla internet kullanıcısı olmaktadır. Dijital değişimin ivedilik kazanmasının dijital platformların sıklıkla kullanımıyla ilişkili olduğu belirtilebilir (Yengin, 2019). Bugüne kadar dijital teknolojilerin daha iyi bir dünya yaratmada olumlu yönlerine odaklanılmışken günümüzde bağımlılıktan kaynaklı bireysel ve sosyal hayatı etkileyen negatif yönlerini araştırma çabaları önem kazanmaktadır (Busch ve McCarthy, 2021)

Dijital bağımlılık kavramı insanların tablet, sosyal medya, bilgisayar, televizyon, telefon vb. teknolojik araçlara ve ortamlara sürekli olarak bağlı kalma isteği ile ilişkilendirilmektedir. Günümüzde davranışsal bağımlılıklar arasında kabul edilen dijital bağımlılık konusu özellikle son dönemde sıklıkla tartışılmaya başlanmıştır. Dijital bağımlılık insanlarda sürekli olarak bilgi arama, internete erişim olmadığında paniğe kapılma, kaygı durumları, strese girme gibi bilinçdışı tutum ve davranışların ortaya çıkmasına neden olmakta; Nomofobi, Netlessfobi gibi türleri de dahil olmak üzere artık bir hastalık olarak kabul edilmektedir. Amerikan Psikiyatri Birliği; dijital bağımlı olan bireylerin diğer kişilerle ilişki ve iletişiminin, akademik hayatının ve çalışma yaşamının olumsuz şekilde etkileneceğini belirtmektedir (Çakır, Kocagöz ve Karakuş, 2021).

Dijital bağımlılık davranışsal bağımlılık türleri arasında yer almakta ve ilk aşamada internet bağımlılığı biçiminde isimlendirilse de mevcut durumda internet ile bağ kurulan araç ve gereçlerin, sosyal mecraların yaygınlaşması neticesinde akıllı telefon, notebook, sosyal medya, oyun bağımlılığı gibi farklı kategorilere göre değerlendirilmektedir (Arslan, Kırık, Karaman ve Çetinkaya, 2015).

Dijital bağımlılık olgusunun çerçevesi; dijital medya cihazlarının karmaşık hale gelmesi, dijital medyaya bağımlı olmanın biçimlerinin çoğalması ile genişlemiş durumdadır. Hâlihazırda başta sosyal medya araçlarının yoğun bir şekilde kullanılması bireylerin toplumsal yaşamlarına negatif etkileri ile yansımaktadır. Temelde dijital araç ve programlara yönelik bağımlılık biçiminde ifade edilen dijital bağımlılık; telefon bağımlılığını, internet bağımlılığını, ekran bağımlılığını, sosyal medya bağımlılığını, dijital oyun bağımlılığını ve çeşitli dijital medya araçlarına yönelik ileri düzeydeki isteği betimlemektedir. Dijital bağımlılığın ortaya çıkışının nerede başladığının belirlenemeyeceği; fakat ortaya çıktığı zaman bu olgunun kavranacağı belirtilmektedir (Dilci, Arslan ve Ersoy, 2019).

Dijital araçlara erişim kolaylığı dijital bağımlılığı diğer bağımlılık türlerinden ayırmaktadır. Nitekim bağımlılık yaratacak uygulamalara ve içeriklere erişime olanak sağlayan araçlar günlük yaşamın bir parçası haline gelmiştir. Bununla birlikte çocukların bu araçlara erişimi ve etkileşimi çoğu zaman ebeveynleri tarafından sağlanmaktadır ve dijital bağımlılığın sebepleri açısında ebeveyn tutumları anahtar bir faktör olarak değerlendirilmektedir ((Gladkaya, Gundlach, Bergert, Baumann ve Krasnova, 2018; Guxens vd., 2016). Dijital bağımlılık açısından öz farkındalıkları, öz düzenleme becerileri yetişkinlere göre gelişmemiş olan çocukların dijital bağımlılık açısından dezavantajlı konumda oldukları söylenebilir. Çocuklar üzerinde yapılan araştırmalarda dijital bağımlılığın kaygıya, uyku bozukluğuna, psikolojik sıkıntılara, obeziteye, görme bozukluğuna, saldırganlığa, dikkat eksikliği ve hiperaktiviteye ve intihara

yol açma potansiyeline sahip olduğu belirlenmiştir (Balasubramanian ve Parayitam, 2022; Dresp-Langley, 2020; Hardell, 2018). Bu potansiyel olumsuz etkilerinden dolayı çocuklarda dijital bağımlılık gerek öncülleri gerekse de sonuçları açısından değerlendirmeyi ve bütüncül bir bakış açısıyla incelenmeyi hak etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada çocuklarda dijital bağımlılığın öncülleri ve ardıllarını tematik olarak ortaya koymak ve derinlemesine incelemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda daha önce dijital bağımlılık üzerine yapılan ampirik çalışmalar incelenerek sonuçlarından yararlanılmıştır.

Daha önce yapılan araştırmalarda (Nayak ve Pai, 2022; Tsai, Wang ve Weng, 2020) dijital bağımlığın öncülleri ve ardılları bir ya da daha fazla değişkene bağlı olarak ele alınmış ve incelenmiştir. Ancak, dijital bağımlılığın gerek öncülleri gerekse de ardılları bütüncül bir bakış açısıyla ele alınıp incelenmemiştir. Dijital bağımlılığın öncüllerini ve ardıllarını belirlemeye yönelik yapılan bu çalışma dijital bağımlılıkla mücadele kapsamında geliştirilecek politikalara da ışık tutacaktır. Nitekim araştırmada, çocuklarda dijital bağımlılığı etkileyen öncüller ortaya konacaktır. Bu öncüller gözetilerek üretilecek politikalarda ve kamusal uygulamalarda, özellikle öncüllere odaklanmak bağımlılığı azaltmaya veya çocukları dijital bağımlığın zararlarından korumaya yönelik katkı sağlayabilir. Ayrıca, bu araştırmada dijital bağımlılığın ardılları belirlenmeye çalışılmıştır. Dijital bağımlılığın bireyler üzerinde yol açtığı durumların ortaya konulması ve olası risklerin belirlenmesinde, gerekli önlemlerin alınmasında bu çalışmanın katkı sunması beklenmektedir.

Değişen teknolojik koşullar insanların yaşamlarını etkilemektedir. Teknolojik gelişmeler sonucunda, bu teknolojilerin kullanımından çocuklar yetişkinlerden daha farklı ve yoğun şekilde etkilenmektedir. Bu etki çocukların hayatında olumlu ve olumsuz birçok sonucu ortaya çıkarmaktadır. Dijital bağımlılığın çocuklar üzerindeki etkileri belirlenerek teknolojinin daha bilinçli şekilde kullanımı yönünde bir perspektif ortaya konulabilir. Bu çalışmanın genel amacı; meta sentez yoluyla çocuklarda dijital bağımlılığın öncüllerini ve ardıllarını tespit etmektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Çocuklarda dijital bağımlılığa etki eden öncül faktörler nelerdir?
2. Çocuklarda dijital bağımlılığın ardılları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çocuklarda dijital bağımlılığa etki eden faktörleri ve dijital bağımlılığın çocuklarda olumlu/olumsuz etkilerini derinlemesine incelemeyi konu edinen bu araştırmada; bilimsel araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan meta-sentez modeli kullanılmıştır. Ülkemizde nitel çalışmaların sayısının artmasıyla paralel şekilde meta-sentez modeli çalışmaların sayısı da artmaktadır (Polat ve Ay, 2016).

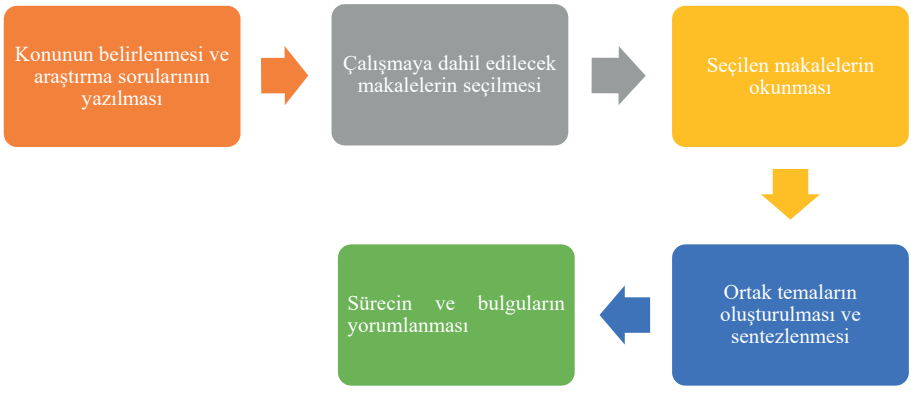
Meta-sentez modeli; daha öncesinde yapılmış nitel çalışmaların veya nicel araştırmaların bulgu ve sonuçlarının taranıp bulguların bir araya getirildiği, yorumlandığı, sentezlendiği ve derinlemesine analiz edildiği bir yöntemdir. Meta-sentez modelde konu belirlenerek, derinlemesine ele alınarak incelenir ve çalışmalar ilişkilendirilir. Meta-sentez modeli araştırmaları farklı açılardan yorumlama imkanı sunmaktadır (Konan, Çelik ve Çetin, 2018). Bu kapsamda araştırmada daha önce dijital bağımlılık üzerine yapılan araştırmaların sonuçları bir araya getirilerek bütüncül bir bakış açısıyla yeniden yorumlanarak sentezler ortaya konmuştur.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama süreci bir dizi aşama (Çarkungöz ve Ediz, 2009) dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalara Şekil 1'de yer verilmiştir.

Şekil 1

Meta-Sentez Araştırmasının İşlem Basamakları


Konunun belirlenmesi ve araştırma sorularının yazılması
Çalışmaya dahil edilecek makalelerin seçilmesi
Seçilen makalelerin okunması
Ortak temaların oluşturulması ve sentezlenmesi
Sürecin ve bulguların yorumlanması

Meta-sentez modelinde yukarıdaki genel adımlar izlenmekle birlikte önemli bir aşamayı da literatür taraması ve araştırmaya dahil edilecek çalışmaların belirlenmesi oluşturmaktadır.

Araştırmaya dahil edilecek çalışmalara karar vermek amacıyla ilk olarak literatür taraması yapılmıştır. İlgili çalışmalara ulaşmak amacıyla Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik ve DergiPark Akademik veri tabanları kullanılmıştır. Verileri toplama aşamasında anahtar kelimeler kullanılarak tarama yapılmıştır. Literatür incelenirken *"internet bağımlılığı", "akıllı telefon bağımlılığı", "televizyon bağımlılığı", "sosyal medya bağımlılığı", "dijital bağımlılık" ve "dijital oyun bağımlılığı"* anahtar kelimeleri kullanılmıştır. 230 yüksek lisans-doktora tezi ve 249 makale olmak üzere toplam 479 çalışmaya ulaşılmıştır.

Meta-sentez araştırmalarında bazı araştırmacılar dört-beş çalışmadan yararlanmanın yeterli olacağını, bazı araştırmacılar ise araştırma için daha geniş örnekleme gereksinim duyulabileceğini belirtmişlerdir (Konan vd., 2018).

Taramalar sonucu elde edilen araştırmaların hangilerinin meta-senteze dahil edileceğine karar vermek amacıyla araştırmacılar tarafından dahil etme ve hariç tutma kriterleri belirlenmiştir. Dahil etme kriterleri aşağıda yer almaktadır.

1. Çalışmaların Türkiye örnekleminde yapılmış olması,

2. Çalışmaların tam metnine ulaşılabilir olması,

3. Çalışmaların dilinin Türkçe olması,

4. Çalışmaların 2016-2021 yılları arasında yapılmış olması,

Araştırmada hariç tutulacak çalışmalara ilişkin bir takım kriterler belirlenmiştir. Bu kriterler aşağıda yer almaktadır:

1. Tam metinine ulaşılamayan araştırmalar,

2. Erişim engeli olan araştırmalar,

3. Dili İngilizce olan araştırmalar,

4. Engel türü içermesi,

5. Konu ile bağlantısı olmayan çalışmalar,

6. Reşit olan bireylere yönelik yapılan araştırmalar,

Dahil etme ve hariç tutma kriterleri çerçevesinde yapılan değerlendirme sonucunda 178'i lisansüstü tez ve 80'i makale olmak üzere toplam 258 çalışma meta-senteze dahil edilmiştir.

Verilerin Kodlanması ve Analizi

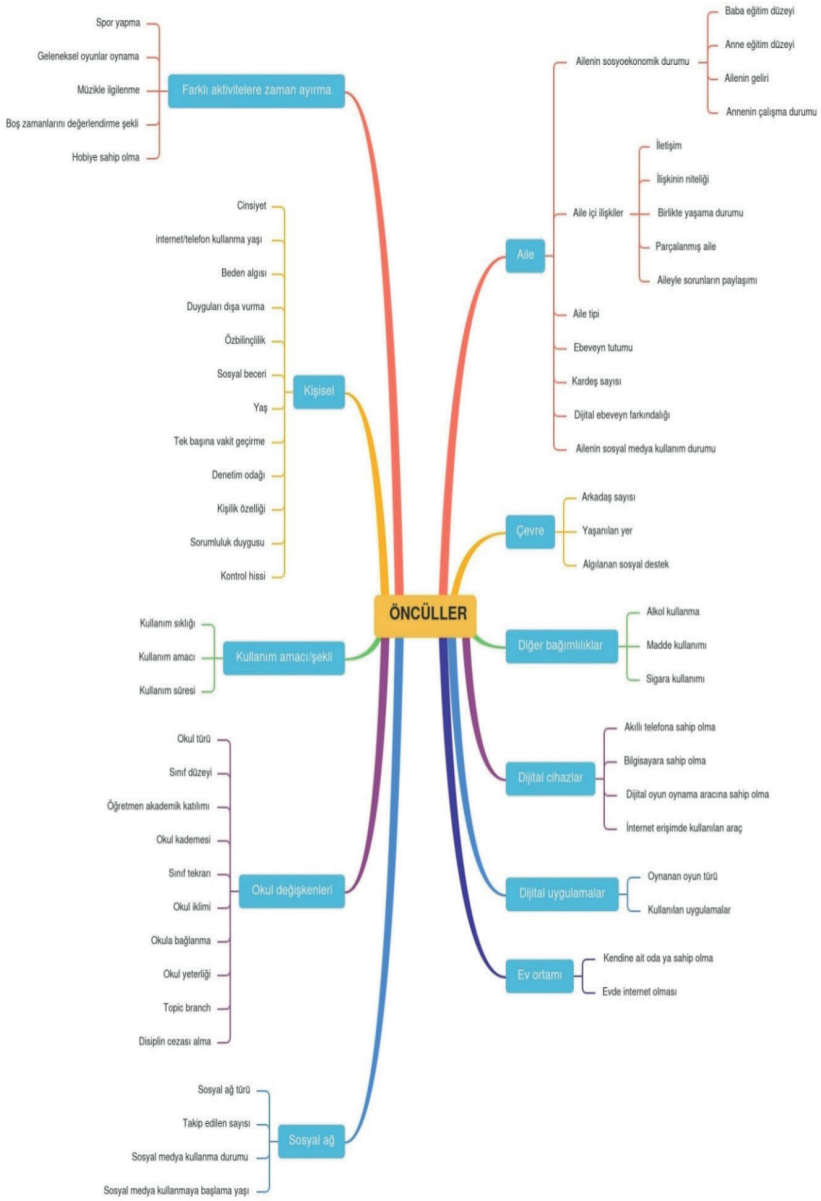
Araştırmaya dahil edilen çalışmaları değerlendirmek amacıyla araştırmacılar tarafından veri kodlama dosyası hazırlanmıştır. Veri kodlama dosyası içerisinde yazar adı, yayın yılı, yayın türü, bağımlılık türü, ilişkili değişken, yöntem, okul kademesi, örneklem türü, kullanılan ölçek, ölçek ismi, öncül, ardıl, açıklama ve öneri başlıklarına ilişkin sütunlar açılmış ve her bir araştırma tek tek incelenerek elde edilen bilgiler veri kodlama dosyasına işlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen tüm çalışmaların incelenip veri dosyasına girilmesinden sonra verilerin analizine geçilmiştir. Veri analizi sürecinde bir araştırmacı tarafından araştırmaya dahil edilen tüm çalışmalar incelenerek seçici kodlama yöntemiyle veriler kodlama dosyasına girilmiştir. Seçici kodlama başta belirlenen temalar veya sonradan belirlenen temalar arasında merkez bir tema belirleyip kodları bunlar altına yerleştirme sürecini içermektedir (Baş ve Akturan, 2008). Bu kapsamda araştırmacılar tarafından başta belirlenen ve veri kodlama dosyasına eklenen başlıklar tema olarak kabul edilerek veri analiz sürecinde tüm veriler seçici kodlama yöntemiyle bu temalar altına kodlanmıştır. Kodlama işlemi bittikten sonra kodlama güvenirliğini sağlamak amacıyla başka bir araştırmacı tarafından kodlamalar incelenmiş ve teyit edilmiştir. Sonraki aşamada temalar çerçevesinde frekans tablolarından ve görsellerden yararlanılarak bulgular raporlanmştır. Çalışmanın modeli meta-sentez olup döküman incelemesine dayandığı için etik kurul iznine ihtiyaç yoktur.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi dijital bağımlılığın öncüllerine ilişkindir. Araştırma kapsamında farklı çalışmalardan elde edilen değişkenler tekrar sentezlenerek öncüllere yönelik temalar oluşturulmuştur. Bu temalar altında ilişkili değişkenler bir araya getirilerek Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2

Dijital Bağımlılığın Öncülleri



Dijital bağımlılığın öncülleri 11 tema altında bir araya getirilmiştir. Bu temalar; aile, çevre, diğer bağımlılıklar, dijital cihazlar, ev ortamı, sosyal ağ, okul değişkenleri, kullanım amacı/şekli ve kişisel faktörlerdir. Temalar dijital bağımlılığa yol açabilecek değişkenleri içermektedir. Temalar ve bunlar altında yer alan değişkenler aşağıda tablolar halinde sunularak ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

Aile faktörü

Dijital bağımlılığın öncülleri arasında yer alan aile faktörü, içerisinde birçok değişkeni barındırmaktadır. Bu değişkenlere ilişkin araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Dijital Bağımlılığı Etkileyen Aile Faktörüyle İlişkili Değişkenler

Alt temalar		**Anlamlı ilişki/ etki**	
	Değişken	**Var** ***f***	**Yok** ***f***
Aile içi ilişkiler	Aile içi iletişim	3	0
	Aile ile ilişki	10	6
	Anne baba birliktelik durumu	7	23
	Anne baba ile yaşama	2	5
	Yaşanılan sorunları aile ile paylaşıp paylaşma	1	0
Ailenin sosyo ekonomik durumu	Ailenin aylık geliri	30	70
	Anne eğitim düzeyi	28	65
	Annenin çalışma durumu	5	8
	Baba eğitim düzeyi	26	72
Dijital ebeveyn farkındalığı		13	7
Aile tipi		7	6
Ebeveyn tutumu		14	4
Kardeş sayısı		7	34

Tablo 1 incelendiğinde aile içi ilişkiler, ailenin sosyo-ekonomik durumuyla ilgili değişkenler, dijital ebeveyn farkındalığı, aile tipi, ebeveyn tutumu ve kardeş sayısı araştırmalarda öncül olarak ele alınan değişkenler olduğu görülmektedir. Aile içi ilişkiler alt teması incelendiğinde aile içi iletişim, aile ile ilişki değişkenleri araştırmaların çoğunda anlamlı etkiye sahip iken;anne ve babanın birliktelik durumunun dijital bağımlılıkla ilişkisi 23 araştırmada, anne ve babayla yaşamanın dijital bağımlılıkla ilişkisi 5 araştırmada anlamsız bulunmuştur. Yaşanılan sorunları aile ile paylaşıp pay-

laşmama ise 1 araştırmada incelenmiş ve anlamlı etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Ailenin sosyo-ekonomik durumu teması incelendiğinde ailenin aylık geliri, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve annenin çalışma durumu öncül değişken olduğu görülürken hemen hemen tüm araştırmalarda anlamlılık açısından yarı yarıya bir oran ortaya çıkmıştır. Diğer değişkenlere bakıldığında, özellikle dijital ebeveyn farkındalığının ve ebeveyn tutumunun önemli öncüller olduğu dikkat çekmektedir. Aile tipi çoğu çalışmada anlamlı etkiye sahip değişken olarak bulunurken kardeş sayısının araştırmalarda sıklıkla ele alınan bir değişken olduğu; ancak, az sayıda araştırmada anlamlı bulunduğu belirlenmiştir.

Çevre faktörü

Öncül olarak ele alınan diğer bir tema çevredir. Bu tema altında yer alan değişkenler incelenmiş ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Dijital Bağımlılığı Etkileyen Çevreyle İlişkili Değişkenler

Değişken	Anlamlı ilişki/ etki	
	Var *f*	Yok *f*
Arkadaş sayısı	1	0
Yaşanılan yer	5	17
Algılanan sosyal destek(aile, öğretmen, arkadaş)	7	1

Tablo 2 incelendiğinde; dijital bağımlılığı etkileyen çevreyle ilişkili faktörlerin arkadaş sayısı, yaşanılan yer ve sosyal destek algısının olduğu görülmektedir. Arkadaş sayısı 1 çalışmada ele alınmış ve anlamlı bulunmuştur. Yaşanılan yer 5 çalışmada anlamlı bulunurken 17 çalışmada anlamsız, sosyal destek algısı ise 7 çalışmada anlamlı 1 çalışmada ise anlamsız bulunmuştur.

Diğer bağımlılıklar

Araştırmalarda dijital bağımlılıkla birlikte ele alınan öncül değişkenler arasında diğer bağımlılık türleri de yer almaktadır. Bu temaya ilişkin değişkenler Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3

Dijital Bağımlılığı Etkileyen Diğer Bağımlılıklar

Değişken	Anlamlı ilişki/ etki	
	Var *f*	Yok *f*
Alkol kullanma	3	1
Madde kullanım	1	0
Sigara kullanma	9	3

Tablo 3 incelendiğinde; alkol, sigara ve diğer madde bağımlılıklarının dijital bağımlılıkla anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Alkol bağımlılığı ile ilgili 4 araştırmanın 3'ünde ilişki/etki anlamlı bulunurken 1'inde anlamsız bulunmuştur. Madde kullanımını ele alan bir araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmada da ilişki/etki anlamlı bulunmuştur. Son olarak, sigara bağımlılığı ile ilgili araştırmaların 9'unda ilişki/etki anlamlı bulunurken 3'ünde anlamsız bulunmuştur.

Dijital cihazlar

Dijital bağımlılığın öncülleri arasında yer alan dijital cihazlar teması bireyin daha çok bu cihazlara sahip olup olmama durumunu içeren faktörleri ifade etmektedir. Bu faktörlere ilişkin araştırma sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Dijital Bağımlılığı Etkileyen Dijital Cihaza İlişkin Değişkenler

Değişken	Anlamlı ilişki/ etki	
	Var *f*	Yok *f*
Akıllı telefon olup olmama durumu	14	1
Bilgisayar sahibi olma durumu	21	15
Dijital oyun oynama aracına sahip olma durumu	7	0
İnternete erişimde kullanılan araç	8	6

Tablo 4 incelendiğinde; akıllı telefona sahip olma, bilgisayara sahip olma ve dijital oyun oynama aracına sahip olma durumlarının genel olarak araştırmalarda dijital bağımlılığı etkileyen önemli değişkenler olduğu görülmektedir.

Dijital uygulamalar

Dijital uygulamalar teması en çok vakit geçirilen uygulamaları ve oynanan oyun türlerini içeren bir temadır. Bu tema altında yer alan değişkenlere ilişkin sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Dijital Bağımlılığı Etkileyen Dijital Uygulamalarla İlgili Faktörler

Değişken	Anlamlı ilişki/ etki	
	Var	Yok
	f	*f*
En çok vakit ayrılan uygulama	2	0
Oynanan oyun türü	6	1

Tablo 5 incelendiğinde; vakit ayrılan uygulamaların 2 araştırmada ele alındığı ve bu araştırmalarda da anlamlı ilişki/etkiye sahip bir değişken olduğu sonucuna ulaşılırken, oynanan oyun türü ise 1 araştırmada anlamsız 6 araştırmada ise anlamlı bulunmuştur.

Ev ortamı

Dijital bağımlılığı etkileyebilecek diğer faktörler ev ortamıyla ilgili olabilecek değişkenlerdir. Bu değişkenlere ilişkin araştırma sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Ev Ortamı İle İlgili Faktörler

Değişken	Anlamlı ilişki/ etki	
	Var	Yok
	f	*f*
Evde kendine ait odaya sahip olma	5	5
Evde internet bağlantısı olma durumu	12	12

Tablo 6 incelendiğinde; evde kendine ait odaya sahip olma ve evde internet bağlantısının olması dijital bağımlılıkla ilişkili değişkenler olduğu görülmektedir. Evde kendine ait odaya sahip olma 5 araştırmada anlamlı bulunurken 5 araştırmada anlamsız bulunmuş; evde internet bağlantısı olma durumu ise 12 araştırmada anlamlı ve 12 araştırmada anlamsız bulunmuştur.

Farklı aktivitelere zaman ayırma

Farklı aktivitelere zaman ayırma teması boş zamanlarda veya düzenli olarak yapılan aktiviteleri ve uğraşıları içermektedir. Bu değişkenlere ilişkin araştırma sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Dijital Bağımlılığı Etkileyen Farklı Aktivitelere İlişkin Sonuçlar

Değişken	Anlamlı ilişki/ etki	
	Var	Yok
	f	*f*
Boş zamanlarını değerlendirme şekli	7	2
Okul dışında düzenli aktivite yapma	1	1
Sosyal aktivite-hobi	1	2
Spor veya müzikle ilgilenme durumu	8	5
Geleneksel çocuk oyunları	1	0

Tablo7 incelendiğinde; boş zamanları değerlendirme şekli, sosyal ve sportif faaliyetlere katılım gibi düzenli aktivitelerin dijital bağımlılığı etkileyen önemli faktörler olduğu görülmektedir. İlgili araştırmaların genelinde ilişki/etki anlamlı bulunmuştur.

Kişisel faktörler

Dijital bağımlılığı etkileyen bireyin özellikleriyle ilgili değişkenler kişisel faktörler altında toplanmıştır. Bu değişkenlere ilişkin araştırma sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Dijital Bağımlılığı Etkileyen Kişisel Faktörlere İlişkin Sonuçlar

Değişken	Anlamlı ilişki/ etki	
	Var	Yok
	f	*f*
İnterneti kullanmaya başlama yaşı	6	2
Cinsiyet	111	91
Beden algısı	1	2
Duygularını dışa vurma	1	0
Özbilinçlilik	1	0
Sosyal beceri	1	0

Tek başına vakit geçirmeden keyif alma durumu	1	0
Telefon kullanmaya başlama yaşı/yıl	2	1
Yaş	32	57
Denetim odağı	1	0
Kişilik özellikleri	4	1
Kontrol hissi düzeyi	1	0
Sorumluluk duygusu	1	0

Tablo 8 incelendiğinde; araştırmalarda daha çok cinsiyet ve yaş değişkenlerinin dijital bağımlılıkla ilişkili ele alınan değişkenler olduğu görülmektedir. Cinsiyetin 111 araştırmada anlamlı etkiye sahip olduğu 91 araştırmada anlamsız bulunduğu belirlenirken yaş değişkeni 32 araştırmada anlamlı ve 57 araştırmada anlamsız bulunmuştur. İnternet kullanmaya başlama yaşı 6 araştırmada anlamlı, 2 araştırmada anlamsız; telefon kullanmaya başlama yaşı 2 araştırmada anlamlı, 1 araştırmada anlamsız; kişilik özellikleri 4 araştırmada anlamlı, 1 araştırmada anlamsız bulunmuştur. Beden algısı, duyguların dışa vurumu, öz bilinçlilik, sosyal beceri, tek başına vakit geçirmeden keyif alma, denetim odağı, kontrol hissi ve sorumluluk ise bir araştırmada ele alınmış ve anlamlı bulunmuştur.

Kullanım amacı/şekli

Bu tema dijital bağımlılığı etkileyebilen dijital araçları kullanma biçimi ve amacını içeren değişkenleri kapsamaktadır. Bu değişkenlere ilişkin sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Dijital Bağımlılığı Etkileyen Dijital Araç Kullanım Amacı/Biçimiyle İlgili Araştırma Sonuçları

Değişken	**Anlamlı ilişki/ etki**	
	Var ***f***	**Yok** ***f***
Kullanım amacı	40	2
Kullanım sıklığı	1	0
Kullanım süresi	85	4

Tablo 9 incelendiğinde; dijital araçları kullanma amacı, sıklığı ve süresinin bağımlılıkla ilişki önemli faktörler olduğu görülmektedir. Kullanım amacı 40 araştırmada anlamlı 2 araştırmada anlamsız, kullanım sıklığı 1 araştırmada anlamlı, kullanım süresi ise 85 araştırmada anlamlı 4 araştırmada ise anlamsız bulunmuştur.

Okulla ilgili faktörler

Araştırmalarda, dijital bağımlılığı etkileyen okulla ilgili değişkenler de incelenmiştir. Bu değişenler okulla ilgili faktörler teması altında bir araya getirilmiştir. Araştırma sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Dijital Bağımlılığı Etkileyen Okulla İlgili Faktörlere İlişkin Araştırma Sonuçları

Değişken	**Anlamlı ilişki/ etki**	
	Var *f*	**Yok** *f*
Okul kademesi	2	1
Okul türü	27	26
Sınıf düzeyi	42	59
Sınıf tekrarı durumu	1	0
Okul iklimi	1	0
Okul yeterliliği	1	0
Okula bağlanma	2	1
Öğretmen akademik katılımı	1	0
Disiplin cezası alma durumu	1	0

Tablo 10 incelendiğinde araştırmalarda daha çok okul türü ve sınıf düzeyi dijital bağımlılıkla ilişkili değişkenler olarak ele alınmıştır. Araştırmalarda genel olarak, meslek lisesi öğrencilerinin bağımlılık düzeyleri daha yüksek bulunurken, sınıf düzeyi arttıkça bağımlılığın da artığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak; okul iklimi, okul yeterliği, okula bağlılık, öğretmen akademik katılımı ve disiplin cezası alma durumu da dijital bağımlılıkla ilişkili değişkenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal ağ

Sosyal ağ teması kullanılan sosyal ağ sayısı ve türüyle ilişkili değişkenleri içeren temadır. Bu değişkenlere ilişkin araştırma sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Sosyal Ağ Teması

Değişken	Anlamlı ilişki/ etki	
	Var *f*	**Yok** *f*
Kullanılan sosyal ağ	3	0
Sosyal ağlarda takip edilen kişi sayısı	1	0
Sosyal medya hesap sayısı	7	0
Sosyal medya kullanım durumu	7	0
Sosyal medya kullanmaya başlama yılı	2	0

Tablo 11 incelendiğinde; sosyal ağa ilişkin araştırma sonuçlarının hepsinin anlamlı değişkenler olduğu görülmektedir. Kullanılan sosyal ağ türü, takip edilen kişi sayısı, sosyal medya hesap sayısı, kullanım durumu ve kullanmaya başlama yaşı dijital bağımlılığı etkileyen değişkenler olduğu sonuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın diğer bir alt problemi dijital bağımlılığın ardıllarına ilişkindir. Bu kapsamda dijital bağımlılık üzerine yapılan araştırmalardan elde edilen ardıllara ilişkin bulgular ortak temalar altında bir araya getirilmiş ve Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3

Dijital Bağımlılığın Ardıllarına İlişkin Temalar

Şekil 3 incelendiğinde; dijital bağımlılığın ardıllarının 6 tema altında bir araya getirildiği görülmektedir. Bu temalar; çevre ve aile ile ilişkiler, dijital araç ve ağlara erişim sıklığı, sağlık, okul yaşantısı, psikolojik faktörler ve siber zorbalıktır. Bu temalara ilişkin açıklamalar ve bulgular aşağıda sunulmuştur.

Çevre ve aile ile ilişkiler

Bu tema dijital bağımlılığın etkilediği bireylerin çevre ve aile içi ilişkilerine yönelik değişkenleri içermektedir. Bu temaya ilişkin araştırma sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Dijital Bağımlılığın Etkilediği Çevre ve Aile İçi İlişkilere Yönelik Sonuçlar

Değişken	**Anlamlı ilişki/ etki**	
	Var	**Yok**
	f	***f***
Aile dinamikleri	1	0
Aile işlevselliği	2	0
Aile uyumu	2	0
Aile ve arkadaş ilişkileri	1	0
Aile yaşam doyumu	1	0
Akran ilişkileri	4	0
Akran zorbalığı	2	1
Anne baba tutumu	11	4
Arkadaşlık ilişkileri ve öz denetim	1	0
Bireysel ve sosyal sorumluluk davranışı	1	0
İletişim ve sosyal beceri becerisi	9	0
Sosyal dışlanma	2	0
Sosyal fobi	1	0

Tablo 12 incelendiğinde; dijital bağımlılığın aile ile ilişkiler kapsamında aile dinamiklerini, işlevselliğini, uyumu, ilişkileri, aile yaşam doyumunu ve ebeveyn tutumlarını etkilediği görülmektedir. Özellikle ebeveyn tutumlarına yönelik araştırmalar dikkat çekmektedir. Nitekim 15 araştırmanın 11'inde dijital bağımlılığın ebeveyn tutumlarını anlamlı şekilde etkilediği belirlenirken, 4 araştırmada ise bu ilişki anlamlı bulunmamıştır. Çevre ile ilişkiler incelendiğinde akran zorbalığı ve ilişkileri, sosyal iletişim becerisi, sosyal dışlanma ve fobi dijital bağımlılıktan etkilenen değişkenler olarak öne çıkmaktadır. Bunlardan iletişim ve sosyal beceri değişkeni 9 araştırma-

da ele alınmış ve hepsinde de dijital bağımlılığın etkisi anlamlı bulunmuştur. Bunun yanında akran ilişkilerine yönelik tüm araştırmalarda da dijital bağımlılığın etkisi anlamlı bulunmuştur.

Dijital araç ve ağlara erişim sıklığı

Dijital bağımlılık dijital ağlara ve araçlara erişim sıklığını da etkileyebilmektedir. Bu kapsamda ilgili sonuçlar bir araya getirilerek temalandırılmış ve araştırma sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Dijital Araç ve Ağlara Erişim Sıklığına İlişkin Araştırma Sonuçları

Değişken	Anlamlı ilişki/ etki	
	Var *f*	**Yok** *f*
Oyun oynama süresi	13	0
Sosyal medya kontrol etme sıklığı	1	0
Şarj cihazı taşıma durumu	2	0
Telefonu kontrol sıklığı	3	1
Uyanır uyanmaz akıllı telefon kontrol durumu	3	0
Oyun için aylık harcama miktarı	1	0

Tablo 13 incelendiğinde; yapılan araştırmalarda genel olarak dijital bağımlılığın oyun oynama süresini, sosyal medyayı kontrol etme sıklığını, şarj cihazı taşıma durumunu, telefonu kontrol sıklığını, uyanır uyanmaz telefonu kontrol etme davranışını ve oyun için aylık harcama miktarını etkilediği tespit edilmiştir. Araştırmalarda bu değişkenlerden oyun oynama süresi en çok ele alınan değişken olup, tüm araştırmalarda da bu etki/ilişki anlamlı bulunmuştur.

Sağlık

Bu tema dijital bağımlılığın sağlık üzerindeki olumsuz etkilerine odaklanmaktadır. Bu kapsamda dijital bağımlılığın sağlık üzerine olumsuz etkilerini ele alan araştırma sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Dijital Bağımlılığın Sağlık Üzerindeki Etkilerine İlişkin Araştırma Sonuçları

Değişken	Anlamlı ilişki/ etki	
	Var *f*	Yok *f*
Baş ağrısı	1	0
El bileğinde ağrı	2	0
Gözlerde yanma, sulanma, kızarıklık	3	0
Kardiovasküler motor refleks verimi	1	0
Kaslarda ağrı ya da sertleşme	2	0
Obezite	6	1
Uyku kalitesi	13	2
Yeme bozukluğu	9	0

Tablo 14 incelendiğinde; dijital bağımlılığın baş ağrısı, el veya bilekler ağrı, gözlerde yanma/sulanma/kızarıklık, kardiovasküler motor refleks veriminde azalma, kaslarda ağrı ve sertleşme, obezite, uyku kalitesinde düşme ve yeme bozukluğu gibi olumsuz durumlara yol açtığı görülmektedir. Araştırmalarda daha çok dijital bağımlılığın uyku kalitesi, yeme bozukluğu ve obezite ile olan ilişkisi ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarının geneli dijital bağımlılıkla olan anlamlı ilişkiyi desteklemektedir.

Okul yaşantısı

Dijital bağımlılık bireylerin okulla ilişkili değişkenlerden etkilenebildiği gibi bireyin okul yaşantısını etkileyebilmektedir. Bu tema altında dijital bağımlılığın bireylerin okul yaşantılarında olumsuz etkilediği değişkenler ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Dijital Bağımlılığın Okul Yaşantıları Üzerindeki Etkisine İlişkin Araştırma Sonuçları

Değişken	Anlamlı ilişki/ etki	
	Var *f*	Yok *f*
Akademik başarı	47	19
Akademik beklenti düzeyi	1	0
Akademik erteleme	4	0
Akademik güdülenme	2	0
Devamsızlık	1	0

Tablo 15 incelendiğinde araştırma sonuçlarına göre dijital bağımlılık bireylerin akademik başarılarını, akademik beklenti düzeylerini, erteleme davranışlarını, akademik güdülenmelerini ve okula devamlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Araştırmalarda daha çok dijital bağımlılık ile akademik başarı arasındaki ilişki ele alınmıştır. Yapılan 66 araştırmanın 47'sinde anlamlı ilişki/etki bulunurken 19'unda anlamsız bulunmuştur. Dijital bağımlılıkla ele alınan diğer önemli bir değişken de akademik ertelemedir. Yapılan 4 araştırmanın tümünde bu iki değişken arasındaki ilişki/etki anlamlı bulunmuştur.

Psikolojik faktörler

Araştırmalarda dijital bağımlılıkla ilgili ele alınan değişkenlerin büyük çoğunluğunu psikolojik faktörler içermektedir. Bu faktörler aynı tema altında bir araya getirilerek incelenmiştir. Bu kapsamda dijital bağımlılığın ilişkili olduğu psikolojik faktörlere ilişkin sonuçlar Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Dijital Bağımlılığın Psikolojik Faktörler Üzerindeki Etkisine İlişkin Araştırma Sonuçları

Değişken	**Anlamlı ilişki/ etki**	
	Var *f*	**Yok** *f*
Aleksitimi	2	0
Algılanan duygusal istismar	2	0
Anksiyete	1	0
Anne babaya bağlanma stilleri	3	0
Bağlanma kalitesi	6	2
Benlik saygısı	9	2
Bilinçli farkındalık	1	0
Bilişsel çarpıtma düzeyleri	1	0
Depresyon	6	0
Dikkat düzeyleri	3	0
Duygu düzenleme	4	0
Duygusal özerklik	2	0
Duygusal tutarsızlık	1	0
Dürtüsellik	1	0
Düşmanlık	1	0

Empati düzeyleri	2	0
Öznel iyi oluş	7	0
Negatif kontrol hissi	1	0
Nomofobi	1	0
Olumlu üstbilişsel sorunlar	1	0
Olumsuz değerlendirilme korkusu	2	0
Öfke	4	1
Öz denetim	2	2
Özgüven	1	1
Öz-yeterlik algısı	1	0
Pozitif kontrol hissi	1	0
Psikiyatrik bozukluklar	7	1
Psikolojik dayanıklılık	7	0
Psikolojik ihtiyaçlar	2	0
Psikolojik özerklik	1	0
Ruminasyon	2	0
Saldırganlık	10	0
Serbest zamanda sıkılma algısı	1	2
Sosyal kaygı	7	0
Sosyal yeterlilik	1	1
Sosyal zeka	1	0
Stres	1	0
Umutsuzluk	3	0
Yalnızlık	14	2
Yaşam kalitesi	7	1

Tablo 16'da görüldüğü gibi, araştırmalarda dijital bağımlılığın daha çok psikolojik faktörler üzerindeki etkisi/ilişkisi ele alınmıştır. Öne çıkan değişkenler incelendiğinde; dijital bağımlılığın 16 araştırmanın 2'sinde yalnızlığı, 8 araştırmanın 7'sinde yaşam kalitesini, 10 araştırmanın tamamında saldırganlığı, 7 araştırmanın tamamında sosyal kaygıyı, 7 araştırmanın tamamında psikolojik dayanıklılığı, 8 araştırmanın 6'sında bağlanma kalitesini, 11 araştırmanın 9'unda benlik saygısını, 6 araştırmanın tamamında depresyonu etkilediği; 7 araştırmanın tamamında öznel iyi oluşu etkilediği ve son olarak 8 çalışmanın 7'sinde psikiyatrik bozukluklarla ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Siber zorbalık

Dijital bağımlılığın bir diğer ardılı ise siber zorbalıktır. Dijital bağımlılık ve siber zorbalık arasındaki ilişkiyi ele alan araştırma sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Dijital Bağımlılığın Siber Zorbalığa Etkisine İlişkin Araştırma Sonuçları

Değişken	Anlamlı ilişki/ etki	
	Var *f*	Yok *f*
Siber zorbalık	9	1

Tablo 17 incelendiğinde; dijital bağımlılık ve siber zorbalık ilişkisini ele alan 10 çalışmanın 9'unda anlamlı ilişki/etkinin olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Dijital bağımlılık, yetişkinlerde ve özellikle çocuklarda giderek büyüyen bir sorun haline gelmektedir. Bağımlılık dijital alanda olduğunda çocukların gündelik hayatları ve gelişimleri bu durumdan derinden etkilenmektedir. Bu araştırmada çocuklarda dijital bağımlılığın öncülleri ve ardıllarını tematik olarak ortaya koymak ve derinlemesine incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın sonucunda dijital bağımlılığın öncülleri ile ilgili bulgular incelediğinde; bulguların 11 ana tema altında toplandığı ve bu ana temaların; aile, çevre, diğer bağımlılıklar, dijital cihazlar, dijital uygulamalar, farklı aktivitelere zaman ayırma, ev ortamı, sosyal ağ, okul değişkenleri, kullanım amacı/şekli ve kişisel faktörler şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu öncül temalardan aile ve kişisel faktörlerin dijital bağımlılık düzeyi ile en fazla ilişkili olduğu görülmektedir.

Dijital bağımlılığın öncüllerine bakıldığında, öncelikle aile faktörünün dijital bağımlılıkta etkili olduğu görülmektedir. Dijital bağımlılığı etkileyen aile faktörleri; aile içi ilişkiler, ailenin sosyo-ekonomik durumuyla ilgili değişkenler, dijital ebeveyn farkındalığı, aile tipi, ebeveyn tutumu ve kardeş sayısıdır. Aile içi ilişkiler alt teması incelendiğinde; aile içi iletişim, aile ile ilişki, anne baba birliktelik durumu, anne baba ile yaşama ve yaşanılan sorunları aile ile paylaşıp paylaşma gibi alt unsurların olduğu görülmektedir. Aygar (2020) yapmış olduğu çalışmasında, parçalanmış ailelerde yaşayan çocukların, annesi çalışan çocukların ve ailesi ile ilişkileri yapıcı olmayan çocukların bağımlılık puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ailenin sos-

yo-ekonomik durumuna bakıldığında; baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, ailenin aylık geliri, annenin çalışma durumu alt temalarının yer aldığı görülmektedir. Anne ve babanın eğitim seviyesinin çocuklarının sosyal, kişisel yaşamlarındaki olası problemleri ve çözümleri hakkındaki farkındalıklarını yükselttiği öngörüldüğünde, dijital bağımlılık durumunun oluşması ve derinleşmesinde ebeveynlerin eğitim düzeyinin önemli bir etken olabildiği değerlendirilmektedir. Altay ve Özerbaş (2020) ilkokul öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmalarında; velilerin eğitim düzeyleri arttıkça problemli cep telefonu kullanımının arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Aile faktörü ile ilgili diğer başlıklara bakıldığında dijital ebeveyn farkındalığı, aile tipi, ebeveyn tutumu ve kardeş sayısının bu faktörün alt başlıklarını oluşturduğu görülmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının dijital araç kullanımına uygun biçimde sınır getirmeleri ve kendilerinin oluşturduğu işlevsel kontrol mekanizmalarının sağlıklı işlemesine bağlı olarak bağımlılık oranı değişim gösterebilmektedir. Lermi ve Afat (2020)yapmış oldukları çalışmada, dijital bağımlılığa yol açan dijital araç ve uygulamalarda ailesinin süre sınırı koymadığı ve ailesi tarafından da bilgisayar oyunları oynanan çocukların bağımlılık düzeylerinin yüksek olduğunu bulgulamışlardır. Ayrıca, aynı araştırmada erkek çocukların bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dijital bağımlılığın öncülleri kapsamındaki bir diğer tema çevre faktörüdür. Çevre temasının; arkadaş sayısı, yaşanılan yer ve sosyal destek algısı kategorilerinden oluştuğu görülmektedir. Aile, öğretmen ve arkadaştan algılanan sosyal desteğin dijital bağımlılık konusunda bir öncül olduğu; aile, öğretmen ve arkadaşlardan uygun düzeyde ve biçimde sosyal destek sağlanmadığında, çocukların bağımlılık hususunda yüksek düzeyde risklere açık hale gelebildikleri belirtilebilir.

Diğer bağımlılık faktörleri ve dijital cihazlara sahip olup olmama durumları incelendiğinde; sigara, alkol ve madde kullanımının dijital bağımlılığı anlamlı düzeyde etkilediği belirtilebilir. Belirtilen maddeleri kullanan çocuklarda risk yüksek düzeyde olmaktadır. Akıllı telefona sahip olma, bilgisayara sahip olma, internete erişimde kullanılan araçlara ve dijital oyun araçlarına sahip olma durumlarının genel olarak araştırmalarda dijital bağımlılığı etkileyen önemli faktörler olduğu görülmektedir.

Dijital uygulamalar temasının alt başlıkları olan en çok vakit ayrılan uygulama ve oynanan oyun türlerinin dijital bağımlılığı etkileyen öncüllerden olduğu belirlenmiştir. Oyunlarda sürekli seviye atlamanın mümkün kılınmasının ve birçok işlemin dijital olarak yapılabilmesinin dijital araçlarda geçirilen zamanın artışına neden olarak bağımlılık düzeyini yükselttiği söylenebilir. Tiktok, İnstagram ve Youtube gibi uygulamalar, çeşitli oyunlar çocuklar için sıklıkla ilgi çekici olabilmekte, çocukların uzun süre boyunca sosyal yaşamdan izole olmalarına yol açabilmektedir.

Dijital bağımlılığın ev teması değişkenine bakıldığında, evde kendine ait bir odaya sahip olmanın ve evde internet bağlantısının olması durumlarının dijital bağımlılığın oluşmasında etkili oldukları belirlenmiştir. Denetim durumunun zayıf kalmasının, internette geçirilen zamanın artışına yol açarak bağımlılık durumuna neden olduğu da söylenebilir.

Farklı aktivitelere zaman ayırma temasının alt kategorilerine bakıldığında ise, boş zamanları değerlendirme şekli, okul dışında düzenli aktivite yapma durumu, sosyal aktivite-hobi, spor veya müzik ile ilgilenme durumu, geleneksel çocuk oyunlarının dijital bağımlı olma durumunu etkilediği belirlenmiştir. Güler (2021) dijital oyun oynama motivasyonu ve fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öğrencilerin dijital oyun motivasyonları ile fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları arasında negatif ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda kişisel faktörler temasının altında interneti kullanmaya başlama yaşı, cinsiyet, beden algısı, duygularını dışa vurma, öz bilinçlilik, sosyal beceri, tek başına vakit geçirmeden keyif alma durumu, telefon kullanmaya başlama yaşı/yılı, yaş unsuru, denetim odağı, kişilik özellikleri, kontrol hissi düzeyi, sorumluluk duygusu faktörlerinin bağımlılık olgusuyla ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Dijital bağımlılık konusunda kişisel faktörlerden cinsiyet faktörünün önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Dijital bağımlılık konusunda erkek çocuklarının kız çocuklarına göre riskli grupta olduğu belirlenmiştir. Kültürel ve toplumsal kodlar nedeniyle kız çocuklarına yüklenen sorumlulukların fazla olması, kendilerine daha fazla ve belirli sınırların konulması, kendilerine zaman ayırma ve yalnız kalma durumlarının daha az olmasının, kız çocuklarının dijital araçlarla daha az ilişki kurmalarına neden olarak dijital bağımlılık düzeylerinin nispeten daha düşük olmasına yol açtığı belirtilebilir. Bu sonuçlar farklı ülkelerde dijital bağımlılığın öncülleri ile ilgili yapılan araştırma sonuçları ile tutarlıdır (Gladkaya vd., 2018; Guxens vd., 2016). İlkin ve Korkmaz (2019) internet bağımlılığı ile ilgili yapmış oldukları çalışmada, cinsiyetin etkisinin dijital bağımlılık düzeylerinde anlamlı olarak farklılaştığı ve internet bağımlılığının erkek öğrencilerde daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Hanımoğlu (2018) yapmış olduğu çalışmasında, erkek öğrencilerin riskli grupta yer aldığı, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin bağımlılıklarının yükseldiği ve sosyal becerisi düşük öğrencilerin bağımlı olmaya yatkın olduğu sonucuna ulaşmıştır.

İnterneti ve telefonu kullanmaya başlama yaşı/yılı ve dijital araçları kullanım amacı/şekli teması da dijital bağımlılığın öncülleri arasındadır. Çocuklar erken dönemlerde dijital araçlar ile karşılaştıklarında, bu araçlarla kurulan ilişki süresinin fazla olmasından dolayı dijital bağımlılıklarının artış gösterdiği belirlenmiştir. Çocukların dijital araçları kullanım amaçlarının oyun, eğlence olmasının ve bu araçları kullanım

sürelerinin dijital bağımlılıklarını etkileyen öncüller olduğu belirlenmiştir. Aksoy ve Ünübol (2021) yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin interneti kullanım amaçlarının değiştiği, bağımlılık açısından en yüksek risk faktörünün eğlence amaçlı dijital araç kullanan çocuklarda olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Okul ile ilgili çeşitli faktörlerin de dijital bağımlılığın öncülleri olduğu ifade edilebilir. Bu faktörler; okul kademesi, okul türü, sınıf düzeyi, sınıf tekrarı durumu, okul iklimi, okul yeterliliği, okula bağlanma, öğretmen akademik katılımı ve disiplin cezası alma durumlarıdır.

Kullanılan sosyal ağ temasının; kullanılan sosyal ağ, sosyal ağlarda takip edilen kişi sayısı, sosyal medya hesap sayısı, sosyal medya kulanım durumu ve sosyal medya kullanmaya başlama yılı alt faktörlerinin de dijital bağımlılığın öncüllerini oluşturduğu belirtilebilir. Doğrusever (2021) ergenler ile yapmış olduğu çalışmasında, ergenlerde sosyal medya bağımlılık seviyelerinin; sosyal medyayı kullanım süreleri, kullandıkları sosyal medya hesap sayısı ve sosyal medyayı kullanım amaçlarına göre anlamlı yönde farklılaştığını bulgulamıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi; "çocuklarda dijital bağımlılığın ardılları nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sonucunda dijital bağımlılığın ardılları ile ilgi bulgular incelendiğinde; bulguların 6 ana tema altında toplandığı ve bu ana temaların; çevre ve aile ile ilişkiler, dijital araç ve ağlara erişim sıklığı, sağlık, okul yaşantısı, psikolojik faktörler ve siber zorbalık şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu ardıl temalardan çevre-aile ile ilişkiler ve psikolojik faktörlerin dijital bağımlılık olgusunun öne çıkan ardılları olduğu görülmektedir.

Dijital bağımlılığın ardıllarına bakıldığında, öncelikli olarak çevre ve aile ile ilişki faktörünün dijital bağımlılıkta etkili olduğu görülmektedir. Dijital bağımlılığı etkileyen çevre ve aile ile ilişkiler faktörü kendi içerisinde de bir takım kategorilere ayrılmaktadır. Bunlar; aile dinamikleri, aile işlevselliği, aile uyumu, aile ve arkadaş ilişkisi, aile yaşam doyumu, akran ilişkileri, akran zorbalığı, anne baba tutumu, arkadaşlık ilişkileri ve öz denetim, bireysel ve sosyal sorumluluk davranışı, iletişim ve sosyal beceri, sosyal dışlanma ve sosyal fobi değişkenleridir. İletişim ve sosyal beceri düzeyinin dijital bağımlılık açısından ilişkili faktörler olduğu; çevre ile iletişimi yapıcı ve sosyal beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin dijital bağımlılıklarının düşük olduğu belirlenmiştir. Çeliker ve Aşiroğlu (2020) yapmış oldukları çalışmalarında, internet bağımlılığı ile sosyal beceri düzeyi arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu, internet bağımlılık düzeyi arttıkça çocuklarda sosyal beceri geliştirme düzeyinin azaldığını bulgulamışlardır.

Dijital araç ve ağlara erişim sıklığı temasının; oyun oynama süresi, sosyal medya kontrol etme sıklığı, şarj cihazı taşıma durumu, telefonu kontrol sıklığı, uyanır uyanmaz akıllı telefon kontrol durumu ve oyun için aylık harcama miktarı alt kategorileri bulunmaktadır. Belirtilen faktörlerden oyun oynama süresinin dijital bağımlılıkta temel bir ardıl olduğu belirlenmiştir.

Dijital bağımlılığın bir diğer ardılı olan sağlık temasının; baş ağrısı, el bileğinde ağrı, gözlerde yanma-sulanma-kızarıklık, kardiovasküler motor refleks verimi, kaslarda ağrı ya da sertleşme, obezite, uyku kalitesi ve yeme bozukluğu alt kategorileri olduğu görülmektedir. Dijital bağımlı olan çocukların, dijital araçlar ile geçirdikleri zamanın artış göstermesi nedeniyle uyku kalitelerinde düşüş görülebilmekte, düzenli yeme alışkanlıklarının olmamasından dolayı yemek yeme bozuklukları meydana gelebilmekte ve dijital araçları kullanırken fast-food yemekler tüketildiğinden obezite riski artabilmektedir. Birçok çalışma bu sonuçlara benzer kanıtlar sunmaktadır (Buxton, Chang, Spilsbury, Bos, Emsellem ve Knutson, 2015). Bingöl (2021) yapmış olduğu çalışmasında, çocukların dijital araçlarda oyun oynarken ekran karşısında geçirdikleri zamanın artması sonucu çocuklarda sağlıksız beslenme davranışları görüldüğünü; öğünlerin düzensiz olmasının, porsiyon kontrolünün yapılmamasının ve hazır gıdaların tüketilmesinin beraberinde sağlıksız beslenme davranışlarını ve obezite riskini arttırdığını bulgulamıştır.

Okul yaşantısı temasının da dijital bağımlılıkta bir ardıl olduğu ifade edilebilir. Okul yaşantısının alt başlıklarının; akademik başarı, akademik beklenti düzeyi, akademik erteleme, akademik güdülenme ve devamsızlık şeklinde olduğu görülmektedir. Dijital bağımlı olan öğrencilerin akademik başarısının düşük olacağı, dijital araçlar ile geçirilen zamanın artışının öğrencinin ders başarısını düşüreceği, bu durumun çocukların akademik beklentileri ve okula devam etme arzuları bağlamında çeşitli riskleri doğuracağı belirlenmiştir. Tekin (2020) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmasında, internet bağımlılık seviyesi yükseldikçe akademik başarının düştüğü ve aynı çalışmada, internet bağımlılık seviyesi arttıkça öğrencilerin okula devamsızlık durumunun arttığı sonuçlarına ulaşmıştır. Borak ve Beki'nin (2021) lise öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmalarında; lise öğrencilerinin sosyal medya kullandıklarında öğrencilerin not ortalamalarının düştüğü, bu durumun da akademik başarılarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Psikolojik faktör teması incelendiğinde, bu faktörün birçok alt kategorisi olduğu görülmektedir. Bunlar; aleksitimi, algılanan duygusal istismar, anksiyete, anne babaya bağlanma stilleri, bağlanma kalitesi, benlik saygısı, bilinçli farkındalık, bilişsel çarpıtma düzeyleri, depresyon, dikkat düzeyleri, duygu düzenleme, duygusal özerklik, duygusal tutarsızlık, dürtüsellik, düşmanlık, empati düzeyleri, öznel iyi oluş, ne-

gatif kontrol hissi, nomofobi, olumlu üstbilişsel sorunlar, olumsuz değerlendirilme korkusu, öfke, özdenetim, özgüven, öz-yeterlik algısı, pozitif kontrol hissi, psikiyatrik bozukluklar, psikolojik dayanıklılık, psikolojik ihtiyaçlar, psikolojik özerklik, ruminasyon, saldırganlık, serbest zamanda sıkılma algısı, sosyal kaygı, sosyal yeterlilik, sosyal zeka, stres, umutsuzluk, yalnızlık ve yaşam kalitesidir. Güler (2021) çalışmasında, dijital bağımlılık ile saldırganlık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu; dijital bağımlılık arttıkça öğrencilerin saldırganlık düzeylerinde de artış görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Yönet (2018) yaptığı çalışmasında, dijital oyun bağımlığı ile yaşam kalitesi arasında negatif bir ilişki olduğunu, bu ilişkininde oyun için uzun süre harcanması, hareketsiz kalma, gerçek ortamdan ve çevredeki insanlardan uzaklaşma ile ilişkili olduğunu bulgulamıştır. Karaca vd. (2021) ortaokul öğrencilerinin internet bağımlılığı ve depresif belirtilerine yönelik yapmış oldukları çalışmalarında, öğrencilerin internet bağımlılığının depresif belirtileri ile ilişki olduğunu, internet bağımlılığı arttıkça depresif belirtilerinin de arttığını bulgulamışlardır. Aynı şekilde Çetin ve Arcagök (2018) yapmış oldukları çalışmalarında, internet bağımlılığı ile depresyon arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Taş (2018) çalışmasında, internet bağımlılığı ile psikolojik belirtiler arasında ilişki olduğunu, internet bağımlılığı arttıkça çocuklarda psikolojik belirtilerin arttığını bulgulamıştır. Hazar vd. (2017) yapmış oldukları çalışmalarında, dijital oyun bağımlılığı ile saldırganlık arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu, aynı şekilde oyunsallık ile de pozitif bir ilişki olduğunu, dijital oyun bağımlılık düzeyi yükseldikçe saldırganlığında artış gösterdiğini bulgulamışlardır. Küçük ve Çakır (2020) yapmış oldukları çalışmalarında, ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığını ele almışlardır. Bu doğrultuda çocukların dijital oyun bağımlılık seviyeleri arttıkça saldırganlık seviyelerinin de arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Bayhan (2020) yapmış olduğu çalışmasında, sosyal medya bağımlılık puanları yüksek olan öğrencilerin siber zorbalık seviyelerinin yüksek olduğunu bulgulamış, çalışmadaki bu bulgunun araştırmamızın sonuçlarını desteklediği görülmektedir. Aynı araştırmada, sosyal medya bağımlılığı arttıkça siber mağduriyet düzeyinin de arttığı sonucuna varılmıştır. Hazar ve Ekici (2021) ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile zorbalık bilişleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, dijital oyun bağımlılığı ile zorbalık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dijital bağımlılığın siber mağduriyet faktörünün, dijital bağımlılığa bağlı olarak sanal ortamlarda geçirilen zamanın fazla olmasıyla da ilişkili olduğu; siber mağduriyet olgusu gözetildiğinde, bu olgunun bağımlılık ile ilişkisi dışında çocuklar açısından çeşitli riskleri betimlediği belirtilebilir.

Özetle; dijital bağımlılığın öncülleri ile ilgili bulgular incelediğinde; bulguların 11 ana tema altında toplandığı ve bu ana temaların; aile, çevre, diğer bağımlılıklar, dijital cihazlar, dijital uygulamalar, farklı aktivitelere zaman ayırma, ev ortamı, sos-

yal ağ, okul değişkenleri, kullanım amacı/şekli ve kişisel faktörler şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu öncül temalardan aile ve kişisel faktörlerin dijital bağımlılık düzeyi ile en fazla ilişkili olduğu görülmektedir. Dijital bağımlılığın ardılları ile ilgi bulgular incelendiğinde; bulguların 6 ana tema altında toplandığı ve bu ana temaların; çevre ve aile ile ilişkiler, dijital araç ve ağlara erişim sıklığı, sağlık, okul yaşantısı, psikolojik faktörler ve siber zorbalık şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu ardıl temalardan çevre-aile ile ilişkiler ve psikolojik faktörlerin dijital bağımlılık olgusunun öne çıkan ardılları olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak dijital bağımlılığın öncüllerinin çok boyutlu bir yapıdan oluştuğu ve birbiriyle ilişkili birçok faktörün etkileşimiyle açıklanabileceği söylenebilir. Bu durum dijital bağımlılıkla mücadelede etkili sonuçlar almak için karmaşık ve çok yönlü strateji ve müdahale programlarına ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Sonuçları açısından değerlendirildiğinde ise olumlu etkilerden ziyade bireysel etkileri başta olmak üzere sosyal, ekonomik, eğitsel açıdan dijital bağımlılığın olumsuz etkileri daha görünürdür.

Öneriler

Ülkemizde dijital bağımlılığın giderek arttığı yapılan çalışmalarda görülmektedir. Bu doğrultuda, sağlıklı internet kullanımı ile ilgili okullarda ve sosyal hayatta çocuklara ve ailelerine yönelik farkındalık çalışmaları yürütülebilir.

Ebeveynlerin çocuklarının sorumluluklarını ve yeteneklerini geliştirebilecekleri sportif, sanatsal, sosyal ve kültürel etkinliklere yönlendirilmeleri sağlanabilir.

Çocukların sokaklarda vakit geçirdiklerinde güvende olmaları ve oyun oynamak için boş alanların yetersiz olması hususları da dijital bağımlılık düzeylerini yükseltmektedir. Bu konuda, Belediyelerin çocukların yaşadıkları mahallelerde güvenle oynayabilecekleri alanları genişletmeleri sağlanabilir.

Araştırma sonucunda; çocukların interneti eğlence ve boş zamanlarını değerlendirme aracı olarak gördüğü bulgulanmıştır. İlgili Bakanlıklar, çocuklara kitap okuma alışkanlıkları kazanacakları kamp etkinlikleri düzenleyebilir.

İlgili kurumlar tarafından, günümüzde genellikle oynanmayan geleneksel oyunlar hakkında tanıtıcı ve öğretici çalışmaların yürütülerek bu oyunların çocuklar tarafından oynanması sağlanabilir.

Gelişen teknolojiler neticesinde, çocukların dijital araçları sağlıklı kullanmaları, dijital araçlar yoluyla anlamlı ilişkiler kurmaları, dijital araçları kullandıklarında olası riskler hakkında farkındalık kazanmaları yönünde, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından dijital araçların kullanımı konusunda teferruat içeren dersler müfredata konulabilir.

Kaynakça

Aksoy, F. ve Ünübol, H. (2021). Ergenlerde internet bağımlılığı ile şema mekanizmaları arasındaki ilişki. *Bağımlılık Dergisi, 22* (2), 103-113. https://doi.org/10.51982/bagimli.806920

Altay, D. ve Özerbaş, M. A. (2020). *İ*lkokul öğrencilerinin problemli cep telefonu kullanımlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Bilim Araştırma Vakfı, 13*(1), 68-84.

Arslan, A., Kırık, A. M., Karaman, M. ve Çetinkaya, A. (2015). Lise ve üniversite öğrencilerinde dijital bağımlılık. *Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Dergisi, 8*, 34-58.

Aygar, H. (2020). *Lise öğrencilerinde akıllı telefon bağımlılığı, ruhsal durum ve uyku kalitesinin değerlendirilmesi* [Tıpta Uzmanlık Tezi]. Osmangazi Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Eskişehir.

Baş, T. ve Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri NVivo 7.0 ile nitel veri analizi.* (1. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Bayhan, V. (2020). Z kuşağı lise gençlerinde sosyal medya bağımlılığı ile siber zorbalık ve siber mağduriyet deneyimleri. *İlahiyat Akademi Dergisi, 12,* 117-144.

Bingöl, Ç. (2021). *Pandemi sürecinde uzaktan ders alan okul çağı çocuklarında dijital oyun bağımlılığı beslenme tutum ve davranışları* [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı, Erzurum.

Balasubramanıan N. ve Parayitam S. (2022). Antecedents and consequences of internet addiction among school and college students: evidence from India. *Glob Knowl Mem Commun.* (2022) 2021:211. doi: 10.1108/GKMC-12-2021-0211

Borak, N., Beki, A. (2021). *S*osyal medya bağımlılığının lise öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi. *Toplumsal Politika Dergisi, 2*(1), 61-76.

Busch, P. A. ve McCarthy, S. (2021). Antecedents and consequences *of problematic smartphone use: A systematic literature review of an emerging research area. Computers in Human Behavior, 114*, 106414.

Buxton, O. M., Chang, A. M., Spilsbury, J. C., Bos, T., Emsellem, H., ve Knutson, K. L. (2015). Sleep in the modern family: protective family routines for child and adolescent sleep. *Sleep Health, 1*(1), 15-27.

Çakır, M., Kocagöz, E., Karakuş, FN. (2021, 3-4 Temmuz). *Çocuklarda dijital bağımlılık: ebeveynlerle nicel bir araştırma. E-ICEESS* 71-93.

Çarkungöz, E., Ediz, B. (2009). Meta analizi*. Uludağ Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi, 28*(1), 33-37.

Çeliker, V.B. ve Aşiroğlu, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin internet bağımlılıkları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yeditepe Üniversitesi E*ğitim Fakültesi Dergisi, 9(11), 43-57.

Çetin, Ş. ve Arcagök, S. (2018). Lise öğrencilerinde internet bağımlılığı ve depresyon arasındaki ilişkinin incelenmesi. *ISAS, 3*, 1401-1404.

Dilci, T., Arslan, A. ve Ersoy, M. (2019). 0-12 yaş aralığındaki çocukların dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi (Sivas ili örneklemi). *Tarih Okulu Dergisi, 12*(38), 122-142. https:/// doi:10.14225/Joh1514

Doğrusever, C. (2021). Ergenlerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin bazı sosyo demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(1), 23-42. https://doi.org/10.18037/ausbd.902542

Dresp-Langley, B. (2020). Children's health in the digital age. *International Journal Of Environmental Research and Public Health, 17*(9), 1-24.

Gladya, M., Gundlach, J., Bergert, C., Baumann, A., ve Krasnova, H. (2018). *We Need to Talk! Antecedents and Consequences of Children's Smartphone Use-A Literature Review.* In AMCIS.

Guxens, M., Vermeulen, R., van Eijsden, M., Beekhuizen, J., Vrijkotte, T. G., van Strien, R. T., ... ve Huss, A. (2016). Outdoor and indoor sources of residential radiofrequency electromagnetic fields, personal cell phone and cordless phone use, and cognitive function in 5–6 years old children. *Environmental research, 150*, 364-374.

Güler, H. (2021). *Lise öğrencilerinin dijital oyun oynama motivasyonları ile fiziksel aktiviteye katılım motivasyonlarının incelenmesi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Güler, Y.E. (2021). *Türkiye'de E-spor: dijital bağımlılık ve saldırganlık*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Hanımoğlu, E. (2018). Lojistik regresyon analizi ile ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde internet bağımlılığı ve sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(2), 467-474. https://doi.org/10.24106/kefdergi.2559

Haardell, L. (2018). Effects of mobile phones on children's and adolescents' health: A commentary. *Child Development, 89*(1), 137-140.

Hazar, Z. ve Ekici, F. (2021). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile zorbalık bilişleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 26*(1), 1-15.

Hazar, Z., Hazar, K., Gökyürek, B., Hazar ve M., Çelikbilek, S. (2017). Ortaokul *öğrencilerinin oyunsallık*, dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Human Sciences, 14*(4), 4320-4332.

İlkin, A. ve Korkmaz, Ö. (2019). Muhtaç aile çocuklarının teknoloji kullanımı, internet bağımlılığı ve medya-televizyon okuryazarlığının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(2), 137-153. https://doi: 10.7822/omuefd.506327

Karaca, S., Uyanık, E., Kenç, M., İşlek, M., Aksu, R., Öngün, E. ve Ünsal Barlas, G. (2021). Ortaokul öğrencilerinde internet bağımlılığı ve depresif belirtiler. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilim Dergisi, 12*(2), 510-516. https://doi.org/10.31067/acusaglik.849305

Konan, N., Çelik, O. T., Çetin, R. B. (2018). Türkiye'de okul yöneticisi görevlendirme sorunu: bir meta sentez çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44*(44), 92-113. https://doi:10.9779/PUJE.2018.208

Küçük, Y. ve Çakır, R. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of PrimaryEducation, 5*(2), 133-154.

Lermi, U. ve Afat, N. (2020). Ortaokul öğrencilerinde bilgisayar oyun bağımlılığının ebeveyn davranışları açısından incelenmesi. İstanbul Zaim Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2*(3), 122-136. https://doi.org/10.46423/izujed.749654

Nayak, S. G. ve Pai, M. S. (2022). Smartphone de-addiction among children and adolescents: An hour of need. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 35*(2), 196-198.

Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 4*(1), 52-64. https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s3m

Taş, İ. (2018). Ergenlerde internet bağımlılığı ve psikolojik belirtilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(1), 31-41. https://doi.org/10.18506/anemon.310973

Tekin, O. (2020). Lise öğrencilerinin internet bağımlılık seviyelerinin genel akademik başarıları ve devamsızlık durumları ile ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 18*(1), 36-56. https://doi.org/10.37217/tebd.641182

Tsaı, S. M., Wang, Y. Y. ve Weng, C. M. (2020). A study on digital games ınternet addiction, peer relationships and learning attitude of senior grade of children in elementary school of chiayi county. *Journal of Education and Learning, 9*(3), 13-26.

Yönet, E. (2018). *Lise öğrencilerinin sportif serbest zaman ilgilenim, dijital oyun bağımlılığı ve yaşam kalitesi düzeylerinin araştırılması* [Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Sakarya.

Yengin, D. (2019). Teknoloji bağımlılığı olarak dijital bağımlılık. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication, 9*(2), 130– 144. https://doi:10.7456/10902100/007.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Yaz/2023 ● Sayı: 239, (1945-1972)

Lise Öğretmenlerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Kabulleri ile Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin İncelenmesi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Abdul Qayoum KHURRAM[1], Fatma AKGÜN[2]

1 Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, qayoum.khurram@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6693-3941.

2 Doç. Dr. Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, fatmaakgun@trakya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9728-7516.

Gönderilme Tarihi: 13.06.2022 Kabul Tarihi: 31.10.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1129969

Atıf: "Khurram, A. Q., ve Akgün, F. (2023). Lise öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri ile teknopedagojik eğitim yeterliklerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 52* (239), 1945-1972. DOI: 10.37669/milliegitim.1129969"

Öz

Çalışmanın amacı, lise öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri ile teknopedagojik eğitim yeterliklerinin incelenmesidir. Çalışmanın örneklemini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi liselerde görev yapan 317 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılırken, verilerin analizinde ise betimsel istatistik, t-testi, tek yönlü varyans (ANOVA) analizi, korelasyon analizi ve regresyon analizi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, lise öğretmenlerinin teknoloji kabullerinin "yüksek" düzeyde olduğu belirlenirken, teknopedagojik eğitim yeterliklerinin ise "orta" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bağımsız değişkenler bağlamında gerçekleştirilen analizde ise lise öğretmenlerinin teknoloji kabulleri üzerinde cinsiyet, bilgisayar kullanım süresi, hizmet içi eğitim alma durumu ve teknoloji kullanım düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkarken, teknopedagojik eğitim yeterlikleri üzerinde ise bilgisayar kullanım süresi ve teknoloji kullanım düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada ayrıca lise öğretmenlerinin teknoloji kabulleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenirken, gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi ile lise öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterliklerinin, teknoloji kabulünü yordayan bir değişken olduğu ve teknoloji kabulüne ilişkin toplam varyansın %40.3'ünü açıkladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *bilgi ve iletişim teknolojileri, lise öğretmenleri, teknoloji kabul*ü*, teknopedagojik eğitim yeterlikleri*

* Bu makale Abdul Qayoum KHURRAM'ın, Fatma AKGÜN'nün danışmanlığında yaptığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

An Investigation of Information and Communication Technologies Acceptance and Technopedagogical Education Competencies of High School Teachers

Abstract

The aim of the study is to investigation of information and communication technologies acceptance and technopedagogical education competencies of high school teachers. The sample of the study consists of 317 high school teachers working in public schools governed by the Provincial Directorate of Education in Edirne in the 2020-2021 academic year. While the relational screening method, which is one of the quantitative research methods, was used in the study, descriptive statistics, independent samples t-test, one-way variance (ANOVA) analysis, correlation analysis and regression analysis were used in the analysis of the data. According to the findings obtained from the study, teachers in the sample have shown a "high" level of technology acceptance, while technopedagogical education competencies have been found to be "moderate". The analyses carried out in the context of independent variables have shown that gender, years of computer use, in-service training status and level of technology use lead to significant differences in terms of technology acceptance. In terms of technopedagogical education competencies; the independent variables years of computer use and level of technology use have been shown to be associated with significant differences in scores. The study has also revealed that there exists a moderate level positive and statistically significant correlation between technology acceptance and technopedagogical education competencies of high school teachers. The simple linear regression analysis has shown that high school teachers' technopedagogical education competencies were a variable that predicted technology acceptance and explained 40.3% of the total variance regarding technology acceptance.

Keywords: *information and communication technologies, high school teachers, technology acceptance, technopedagogical education competencies*

Giriş

İnsan ihtiyaçları doğrultusunda ortaya çıkan ve yaşamın gerekleri çerçevesinde bireye kolaylıklar sağlayan teknoloji, bilimsel bilgiye dayalı olarak her geçen gün büyük bir değişim ve gelişim içerisinde olmaktadır. Bilgi çağı olarak da ifade edilen bu yeniçağda, istediği bilgiye ulaşabilen, ulaştığı bilgileri ihtiyaca göre kullanabilen ve ulaştığı bilgilere dayanarak yeni bilgiler üretebilen bireylerin yetiştirilmesi bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır (Sırakaya, 2019). İfade edilen bu niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde teknoloji kullanımının yer aldığı öğrenme ortamlarının etkisi oldukça büyüktür. Nitekim bu öğrenme ortamlarında teknolojiden gerektiği şekilde

faydalanabilmek adına öğretmenlerin bu teknolojileri etkili bir şekilde kullanabilmeleri ve öğrencilere de rol model olmaları önemli bir husustur. Öte yandan öğrenme ve öğretme sürecinde teknolojinin etkili ve verimli kullanımının sağlanabilmesi adına süreç içerisinde rol alan eğitimcilerde bulunmasına gereksinim duyulan yeterliklerin araştırılması ve geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkabilir. Öğretmenlerin teknolojik gelişimlere ayak uydurup, eğitim süreci içerisine bütünleştirebilmeleri adına sahip olması gereken yeterlikler öncesi öğretmenlerin bu teknolojileri kabul durumlarının belirlenmesi de oldukça önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla bu süreç ve ortam içerisinde yer alan öğretmenlerin öğretme-öğrenme ortamlarında BİT'i etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmelerinin, teknoloji kullanımına yönelik kabulleri ve bu teknolojileri kullanmaya yönelik yeterlikleri ile ilişkili bir durum olduğuyla ifade edilebilir.

Teknoloji Kabul Modeli

Okullarda BİT kullanımı ve adaptasyonu büyük ölçüde öğretmenlerin motivasyonuna, bilgisine ve yeteneklerine bağlıdır (Chen, Loi ve Chen, 2009; Ismail, Bokhare, Azizan ve Azman, 2013; Yürektürk ve Coşkun, 2020). Okullarda görev yapan veya görev yapmayı düşünen öğretmenlerin BİT' in kullanımı hakkında gerekli bilgi ve beceriye sahip olması ve bu becerileri öğretim sürecine nasıl entegre edilebileceğini bilmesi oldukça önemlidir (Ursavaş, Şahin ve Mcllroy, 2014). Bu amaç kapsamında kullanıcıların BİT' nin kullanımını kabul etmesi ve neyi nasıl etkilediğini anlaması amacıyla Teknoloji Kabul Modeli (TKM) kullanılmış ve ilgili durum açıklanmaya çalışılmıştır. Teknoloji Kabul Modeli (TKM), 1986 yılında Fred Davis tarafından geliştirilmiş ve geliştirilen model ile bireylerin teknoloji kabul durumları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır (Davis, 1986). Model, Ajzen ve Fishbein'in (1980) "Sebepli Eylem Teorisi- Theory of Reasoned Action (TRA)" temel alınarak geliştirilmiş olup, teknolojinin kullanıcılar tarafından kabulünü ortaya koymayı amaçlamıştır (Davis, Bagozzi ve Warshaw, 1989; Moon ve Kim, 2001). TKM'de, insanlar teknoloji kabulünü neye dayanarak gerçekleştiriyorlar veya neye göre gerçekleştirmiyorlar kapsamında ele alınıp teknoloji kullanımının kabul edilip edilmemesi söz konusudur ve model ile bu nedenler açıklanmaya çalışılmaktadır.

TKM'nin temel aldığı Sebepli Eylem Teorisi, kişinin bir davranışı gerçekleştirebilmesini; bireyin niyet, tutum ve özel normlarına bağlı olduğuyla açıklarken (Fishbein ve Ajzen 1975), TKM ise kişinin bir davranışı (gerçek kullanım) sergileyebilmesinin niyet, tutum, algılanan fayda ve algılanan kullanım kolaylığı olmak üzere dört unsur tarafından belirlendiğiyle açıklamaya çalışmaktadır (Bozkurt, 2020; Davis, 1986; Davis vd., 1989). İfade edilen bu unsurlarda niyet; kullanıcının bir davranışı (gerçek kullanım) göstermeye olan hazır bulunuşluğu ve/veya kullanıcının son dav-

ranışını belirleyen bir değişken olarak kabul edilirken (Bozpolat ve Seyhan, 2020; Moon ve Kim, 2001), tutum; bireyin bir davranışı sergilemeye yönelik olumlu ya da olumsuz düşüncesi, bireyin bir konu hakkındaki kendi değerlendirmesini yansıtmasıdır (Ajzen ve Fishbein, 1980). Algılanan fayda ise bireyin belli bir yeni teknolojiyi kullanması ile işindeki performansının artıracağına yönelik kişisel algı derecesi olarak ifade edilirken (Davis, 1986), algılanan kullanım kolaylığı da, bireyin belli bir yeni teknolojiyi kullanırken çok fazla çaba gerekmediğine olan kişisel algı derecesidir (Davis, 1989; Ursavaş, 2015). Bireyin teknoloji kullanımını etkileyen temel unsurları da ele alan TKM, eğitim teknolojilerini de ele alarak kapsamlı bir genişleme içerisine girmiş ve öğrenci, öğretmen ve herhangi bir bireyin teknoloji kabulünün araştırılması amacıyla bilimsel bir paradigma olarak ortaya atılmıştır (Teo, 2011). Bu konu çerçevesinde bazı alanyazın çalışmalarının genellikle öğretmelerin eğitim öğretim ortamında teknolojiyi kullanım durumları (Al-Zaidiyeen, Mei ve Fook, 2010; İşçitürk ve Yurdakul, 2014; Korucu ve Sarı, 2019; Korucu ve Biçer, 2017; Mwingirwa ve Miheso-O'Connor, 2016; Sırakaya, 2019; Teeroovengadum, Heeraman ve Jugurnath, 2017; Yılmaz, Başat ve Özer, 2020; Yenice, Yavaşoğlu, Arıkoz ve Tunç, 2019; Wong, Osman, Choo-Goh ve Rahmat, 2013) ve eğitimde teknoloji kullanım yeterlikleri (Foulger, Graziano, Schmidt-Crawford ve Slykhuis, 2017; Şad ve Nalçacı, 2015) ile ilgili olduğu görülmektedir. Eğitimde teknoloji kabulünün yanı sıra eğitim-öğretim süreci içerisinde yer alan öğretmenlerin, teknolojiyi eğitime etkili bir şekilde entegre edebilmeleri ve kullanabilmelerine yönelik yeterliklerin belirlenmesi de oldukça önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır.

Teknopedagojik Eğitim Yeterliği

Eğitim sürecinin merkezinde yer alan öğretmenlerin alan bilgisinin yanı sıra genel kültür bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi açısından oldukça eğitimli insan gücüne sahip olmaları gerekmektedir (Yılman, 2006). Nitekim koronavirüs salgını öncesi ve sonrasında teknolojik çağ gereksinimleri kapsamında ve eğitim-öğretim alanlarında ortaya çıkan gelişmeler sonucunda, öğretmenlerin teknoloji, pedagoji, alan bilgisi ve tecrübelerinde de önemli ilerlemeler kaydedildiği söylenebilir. Öğretmenlerin birçok farklı alanda yeterliklerinin gelişmesine katkı sağlayan bilgi teknolojilerinin iletişim, öğrenme ve öğretme alanlarında değişikliklere yol açıp, öğrencilere birçok fırsat sunmasının yanı sıra, bu teknolojilerin öğretmenlerin öğretim yöntem, teknik ve değerlendirme süreçlerini değiştirdiği de ifade edilebilir. İfade edilen bütün bu unsurlar öğretmenlerin çeşitli alanlardaki yeterlikleri ile kolayca başarılabilir. Bu kapsamda Mishra ve Koehler (2006), Shulman'ın (1987) öğretmen yeterliklerinin belirtilmiş olduğu pedagojik alan bilgisi kavramını göz önünde bulundurarak, teknolojik bilgi kavramını da dâhil etmek üzere Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) modelini

oluşturmuşlardır. TPAB, eğitim ve öğretim sürecinde yeni teknolojik araç ve gereçler kullanıldığında öğrenmenin ve öğretimin nasıl değiştiğini anlamakla ilgili bir kavramdır. Bu açıdan ifade edilen yeterlikleri içine alan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) yeterliğinin, öğretmenler açısından oldukça önemli olduğu ve bu sayede öğretmenlerin teknolojiyi öğrenme ve öğretme sürecine başarılı bir şekilde entegre edebilmelerine yönelik katkı sağlayacağı şeklinde açıklanabilir (Erdoğan ve Sahin, 2010). Dolayısıyla TPAB, mevcut öğretmenlerin ve geleceğin öğretmenlerinin sahip olması gereken bir bilgi türü olarak karşımıza çıkmaktadır (Balçın ve Ergün, 2018; Voogt ve McKenney, 2017).

Eğitim ve öğretim sürecinde daha etkili bir eğitim için öğretmenlerin teknoloji, pedagoji ve alan yeterliklerinin iyi seviyede olması önemli görülmektedir. Öğretmenler alan ve pedagojik yeterliklerini teknoloji yeterliği ile de destekleyerek ancak günümüz bilgi çağı öğrencilerine uygun düzeyde bir eğitim sağlayabilirler. Eğitim süreci içerisinde her ne kadar bir öğretmenin teknoloji ve pedagoji yeterliği iyi ise bu durumun teknoloji kabul durumları üzerinde etkisi olabileceğine vurgu yapılabilir (Aydın ve Doğru, 2017; Karademir ve Bal, 2013). Öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımının kabulüne ilişkin olumlu tutum içerisinde olmalarının yanı sıra, dersin etkili işlenmesi, teknolojik araç-gereçlerin kullanılabilmesi, soyut bilgilerin somutlaştırılabilmesi, ders ile ilgili doğru teknolojilerin seçilip uygulanabilmesi için sistemin merkezinde bulunan öğretmenlerin bu konuda yeterliklerinin olması beklenmektedir. Öğretmenlerin teknoloji kabulüne yönelik olumsuz tutumu ya da teknolojiyi süreç içerisinde etkili kullanmaya yönelik yeterliğinin olmaması yeni nesil öğrenci profiline uygun bir eğitim vermeye yönelik bir engel olarak karşımıza çıkabilir. Bu görüş çerçevesinde tasarlanan bu çalışma eğitim-öğretim sürecinin önemli bir kesimini oluşturan lise kademesinde hizmet vermekte olan lise öğretmenlerin bu konudaki durumunu ortaya çıkarmak ve olası durumlara yönelik çözüm önerilerinde bulunmak adına gerçekleştirilmiştir. Çalışmada örneklem grubu olarak lise öğretmenleri ile görüşülmesine ilişkin alanyazına bakıldığında, öğretmenlerin teknoloji kabulü ve teknopedagojik eğitim yeterliklerinin incelenmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmaların çoğunluğunun daha çok öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiş olması (Ayvacı, Şimşek ve Bebek, 2019; Joo, Park ve Lim, 2018; Sumi ve Shaikh, 2021; Tondeur, Scherer, Siddiq ve Baran, 2017; Yang, Wang, Wang, Huang ve Ma, 2019), lise öğretmenlerin bu konudaki durumlarını ortaya koyan çok fazla çalışmanın olmaması nedeniyle çalışma lise öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Nitekim bilişim çağında teknoloji kullanımı konusunda oldukça yeterliğe sahip genç nesile eğitim verecek olan lise öğretmenlerin de BİT'e yönelik kabullerinin ve eğitim-öğretim sürecinde teknopedagojik eğitim yeterliklerinin ortaya konulmasının önem arz ettiği düşünülmektedir. Çalışma kapsamında ayrıca teknoloji kabulü ve teknopedagojik eğitim yeterliği üzerinde etkisi ola-

bileceği düşünülen cinsiyet, teknoloji kullanım düzeyi, bilgisayar kullanma süresi ve BİT kullanımına yönelik hizmet içi eğitim alma durumu değişkenleri de ele alınarak teknoloji kabulleri ve teknopedagojik eğitim yeterlikleri üzerindeki etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmış ve ilgili demografik bilgilere yer verilmiştir. Bu bağlamda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır.

1. Lise öğretmenlerinin teknoloji kabul düzeyleri nedir?
2. Lise öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlik düzeyleri nedir?
3. Lise öğretmenlerinin teknoloji kabulleri ve teknopedagojik eğitim yeterlikleri cinsiyet, bilgisayar kullanım süresi, hizmet içi eğitim alma durumu ve teknoloji kullanım düzeyi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Lise öğretmenlerinin teknoloji kabulleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Edirne ilinde görev yapan lise öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri ile teknopedagojik eğitim yeterliklerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmada ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2012).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Edirne İl Merkezi'nde bulunan ve Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi liselerde öğretmenlik yapan toplam 957 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise 317 lise öğretmeni oluşturmuştur. Bu kapsamda ulaşılan örneklem sayısının çalışma için uygun örneklem aralığında olduğu belirlenmiştir (Can, 2020, s.29). Çalışma basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Basit tesadüfi örneklemede evrendeki tüm katılımcılar eşit seçilme şansına sahiptir (Karasar, 2012). Çalışmada ayrıca verilerin toplanması aşamasında Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Trakya Üniversitesi'nden 23/10/2020 tarihinde 29563864-050.04.04-E.469237 sayılı Etik Kurul izni alınmıştır. Tablo 1'de katılımcılara ait demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Cinsiyet	N	(%)
Kadın	203	64.0
Erkek	114	36.0
Toplam	**317**	

Teknoloji Kullanım Düzeyi	N	(%)
Giriş	17	5.4
Benimseme	40	12.6
Adapte olma	105	33.1
Kendine mal etme	84	26.5
Yeni kullanım alanlarını keşfetme	71	22.4
Toplam	**317**	

Bilgisayar Kullanma Süresi	N	(%)
1-5 yıl	11	3.5
6-10 yıl	28	8.8
11-15 yıl	88	27.8
16 yıl ve daha fazlası	190	59.9
Toplam	**317**	

BİT Kullanımına Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	N	(%)
Evet	205	64.7
Hayır	112	35.3
Toplam	**317**	

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, "Öğretmenler İçin Teknoloji Kabul Ölçeği" ve "Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri (TPACK) Ölçeği" ile toplanmıştır. Ayrıca çalışma grubuna ilişkin demografik bilgileri elde etmek amacıyla çalışmada kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Öğretmenler İçin Teknoloji Kabul Ölçeği

Lise öğretmenlerinin teknoloji kabul durumlarını ortaya çıkarmak amacıyla "Öğretmenler için Teknoloji Kabul Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek Ursavaş, Şahin ve Mcllroy (2014) tarafından geliştirilmiştir ve öğretmenlerin BİT'e yönelik kabullerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçek, 5'li Likert tipinde olup; (1) "Kesinlikle katılmıyorum" ve (5) "Kesinlikle katılıyorum" aralığında puanlanmaktadır. Ölçek; "*Algılanan kullanışlılık*", "*Algılanan kullanım kolaylığı*", "*Kullanıma yönelik tutum*", "*Davranışsal niyet*", "*Kolaylaştırıcı durumlar*", "*Algılanan eğlence*", "Öz-yeterlik", "*Teknolojik karmaşa*", "*Uygunluk*", "*Kaygı*" ve "Öznel norm" olmak üzere 11 faktör ve 37 maddeden oluşmaktadır. Orjinal ölçeğin her bir yapıya ilişkin hesaplanan birleşik güvenirliği değerleri 0.802 ile 0.912 arasında ifade edilmiştir.

Teknopedagojik Eğitim (TPACK) Yeterlikleri Ölçeği

Lise öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterliklerini belirlemek amacıyla "Teknopedagojik Eğitim (TPACK) Yeterlikleri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, Kabakçi Yurdakul, Odabasi, Kılıcer, Coklar, Birinci ve Kurt (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri 5`li Likert tipinde olup, (1) "Kesinlikle Yapamam", (2) "Yapamam", (3) "Kısmen Yapabilirim", (4) "Yapabilirim", (5) "Rahatlıkla Yapabilirim" şeklindedir. Ölçek; 33 madde ve "*Tasarım*", "*Uzmanlaşma*", "*Etik*" ve "*Uygulama*" olmak

üzere toplam 4 faktörden oluşmaktadır. Orjinal ölçeğin güvenirliği 0.95 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 33, en yüksek toplam puan ise 165'tir.

Verilerin Analizi

Çalışmada yer alan nicel verilerin analizi için SPSS 26.0 istatistik programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını analiz etmek için Basıklık (Kurtosis) ve Çarpılık (Skewness) değerlerine bakılmış ve değerlerin "-1.5 ve +1.5" aralığında olduğu tespit edilmiş ve verilerin normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2013). Çalışmada gerçekleştirilen normallik testi ve iç güvenirlilik testlerinden sonra betimsel istatistikler, t-testi, tek-yönlü varyans (ANOVA) analizi, çoklu karşılaştırma testi, korelasyon analizi ve regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Çalışmada t-testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) analizine yönelik istatistiksel anlamlılığın yanı sıra ortaya çıkan bu anlamlı farkın derecesini belirlemek üzere etki büyüklüğü hesabı yapılmıştır. Etki büyüklüğü hesabı, gerçekleştirilen analiz testlerinde ortaya çıkan anlamlı farkın büyüklüğünü belirlemek amacıyla yapılmaktadır (Can, 2020, S.159). Bu sebeple çalışmada etki büyüklüğü istatistiği eta-kare η2 ile bağımsız değişkenin ya da faktörün bağımlı değişken üzerindeki toplam varyansı ne kadar açıkladığı belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2012). Etki değeri 0.00-1.00 arasında değişmektedir ve 0.01 düzeyi "*küçük*", 0.06 düzeyi "*orta*" ve 0.14 düzeyi "*geniş*" etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Green ve Salkind, 2005, 157; akt. Can, 2020, 159).

Bulgular

Lise öğretmenlerinin teknoloji kabulleri ve teknopedagojik eğitim yeterlikleri ile ilgili betimsel istatistik değerlerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2

Lise Öğretmenlerinin Teknoloji Kabulleri ve Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Değişken	*n*	*m*	$\overline{x}$	$\overline{x}/_{m}$	*Ss*
Teknoloji Kabul	**317**	**37**	**145.93**	**3.94**	**20.65**
TPACK	**317**	**33**	**129.63**	**3.93**	**20.81**

Lise öğretmenlerinin teknoloji kabullerini belirlemeye yönelik yapılan betimsel istatistik değerleri Tablo 2'de görülmektedir. Tablo 2'de görüldüğü gibi teknoloji kabulüne ilişkin ortalama puana bakıldığında lise öğretmenlerinin teknoloji kabullerinin 3.94 olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen bu çalışmada 5'li Likert ölçeğe

ilişkin aritmetik ortalama değer aralıklarına bakıldığında "1.00-1.80" aralığı çok düşük, "1.81-2.60" aralığı düşük, "2.61- 3.40" aralığı orta, "3.41-4.20" aralığı yüksek, "4.21-5.00" aralığı çok yüksek şeklinde yorumlanmıştır (Avcu ve Göktaş, 2012). Dolayısıyla lise öğretmenlerinin teknoloji kabullerinin "*yüksek*" düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Lise öğretmenlerin Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeğinden elde edilen ortalama puana bakıldığında, ölçek geliştirme çalışmasında değerlendirme aralığı olarak $\bar{x} \leq 95$ ise düşük düzey, $95< x^{-} \leq 130$ ise orta düzey ve $\bar{x} > 131$ ise yüksek düzey olarak ele alınmıştır (Kabakçı Yurdakul vd., 2012). Bu bilgi ışığında çalışmadan elde edilen bulgular neticesinde Tablo 2'de görüldüğü üzere, lise öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterliklerinin orta düzey ($\bar{x}$=129.63) aralığında olduğu görülmektedir.

Lise öğretmenlerinin teknoloji kabul durumları ve teknopedagojik eğitim yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterme durumunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi istatistiği Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3

Cinsiyet Değişkenine Göre Lise Öğretmenlerinin Teknoloji Kabulleri ve Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Etki Büyüklüğü (η2)
Teknoloji Kabul	Kadın	203	143.88	19.391	315	-2.383	.018*	.018
	Erkek	114	149.60	22.362				
TPACK	Kadın	203	128.51	20.189	315	-1.288	.199	
	Erkek	114	131.64	21.805				

*p<0.05

Tablo 3'teki değerlere bakıldığında, cinsiyet değişkenine göre lise öğretmenlerinin teknoloji kabul düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir ($t_{(315)}$ = -2.383; p<0.05; η2=.018). Çalışmada bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerindeki etki derecesini belirlemek üzere Teknoloji Kabul Ölçeği'ne ilişkin yapılan analiz sonucu, etki büyüklüğünün (η2=.018) "*küçük*" etki düzeyinde olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulguya göre, lise öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Ölçeği puanlarında gözlenen varyansın %1.8'inin cinsiyet değişkeni ile ilgili olduğu ifade edilebilir. Çalışmada ayrıca meydana gelen bu anlamlı farkın hangi grup lehine olduğunu belirlemek amacıyla Tablo 3'te yer alan ortalamalara bakıldığında, erkek öğretmenlerin puan ortalamasının ($\overline{x}$=149.60), kadın öğretmenlerin puan ortalamasından ($\overline{x}$=143.88) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda farkın erkek öğretmen-

lerin lehine olduğu söylenebilir. Ancak Tablo 3'teki değerlere bakıldığında, lise öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeği'nden elde ettikleri puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı ($t_{(315)}$= -1.288; p>0.05) görülmektedir.

Lise öğretmenlerinin teknoloji kabulleri ile teknopedagojik eğitim yeterliklerinin hizmet içi eğitim alma değişkenine göre farklılık gösterme durumunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi istatistiği Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4

Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Lise Öğretmenlerinin Teknoloji Kabulleri ve Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Etki Büyüklüğü (η2)
Teknoloji kabul	Evet	205	150.37	19.481	315	5.399	.000*	.085
	Hayır	112	137.81	20.359				
TPACK	Evet	205	130.09	18.630	183.119	.486	.628	
	Hayır	112	128.80	24.357				

*P<0.05

Tablo 4'teki sonuçlara bakıldığında, hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre lise öğretmenlerinin teknoloji kabulleri üzerinde istatistiksel açıdan farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($t_{(315)}$= 5.399; p<0.05; η2=.085). Çalışmada ölçeğe ilişkin etki büyüklüğünün (η2=.085) "*orta*" etki düzeyinde olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulguya göre, lise öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Ölçeği puanlarında gözlenen varyansın %8.5'inin hizmet içi eğitim alma durumu değişkeni ile ilgili olduğu ifade edilebilir. Çalışmada ayrıca meydana gelen bu anlamlı farkın hangi grup lehine olduğunu belirlemek amacıyla Tablo 4'te yer alan ortalamalara bakıldığında, hizmet içi eğitim alan lise öğretmenlerinin puan ortalamasının ($\overline{X}$=150.37), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\overline{X}$=137.81) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda farkın hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin lehine olduğu söylenebilir. Ancak, lise öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları ile hizmet içi eğitim alma durumu değişkeni arasındaki farkın anlamlı olmadığı ($t_{(183.119)}$= .486; p>0.05) görülmektedir.

Lise öğretmenlerinin teknoloji kabulleri ve teknopedagojik eğitim yeterliklerinin bilgisayar kulanım süresi değişkenine göre farklılık durumunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA analizi istatistiği Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5

Bilgisayar Kullanım Süresi Değişkenine Göre Lise Öğretmenlerinin Teknoloji Kabulleri ve Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerine İlişkin ANOVA Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Etki Büyüklğü (η2)	Anlamı Fark
Teknoloji Kabul	Gruplararası	19132.478	3	6377.493	17.25	.000	.142	**a-d, b-d, c-d**
	Gruplariçi	115717.131	313	369.703				
	Toplam	134849.609	316					
TPACK	Gruplararası	9179.944	3	3059.981	7.506	.000	.067	**a-d, b-d, c-d**
	Gruplariçi	127599.608	313	407.666				
	Toplam	136779.552	316					

a: 1-5 yıl, **b:** 6-10 yıl, **c:** 11-15 yıl, **d:** 16 yıl ve daha fazlası

Tablo 5'te ifade edilen bulgulara göre, lise öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları ile bilgisayar kullanım süresi değişkeni arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(3, 313)}$ =17.250, p<0.05, η2=.142). Çalışmada analiz sonucu, etki büyüklüğünün (η2=.142) "*Geniş*" etki düzeyinde olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulguya göre, lise öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Ölçeği puanlarında gözlenen varyansın %14.2'sinin bilgisayar kullanım süresi değişkeni ile ilgili olduğu ifade edilebilir.

Teknoloji Kabul Ölçeği bakımından meydana gelen anlamlı farkın kaynağının belirlenmesi amacıyla ANOVA analizi kapsamında varyansların homojenliği kontrol edilmiştir, yapılan Levene testinin sonucuna göre varyansların eşit olduğu görülmüştür. Bilgisayar kullanım süresi değişkeni açısından ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla da post-hoc testlerinden Scheffe çoklu karşılaştırma testine bakılmıştır. Test sonuçlarına göre, Teknoloji Kabul Ölçeği ile bilgisayar kullanım süresi değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan bu anlamlı farkın, bilgisayar kullanım süresi 16 yıl ve daha fazla ($\overline{X}$ = 151.42) olan lise öğretmenlerinin puan ortalamasının, bilgisayar kullanım süresi 11-15 yıl ($\overline{X}$ = 141.43), bilgisayar kullanım süresi 6-10 yıl ($\overline{X}$ = 132.39) ve bilgisayar kullanım süresi 1-5 yıl ($\overline{X}$ = 121.64) olan lise öğretmenlerinin puan ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Benzer şekilde, lise öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeğinden aldıkları puan ortalaması ile bilgisayar kullanım süresi değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(3, 313)}$ = 7.506; p<0.05; η2=.067). Çalışmada bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerindeki etki derecesini belirlemek üzere yapılan analiz sonucu etki büyüklüğünün (η2=.067) "*orta*" etki düzeyinde olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulguya göre, lise öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeği puanlarında gözlenen varyansın % 6.7'sini bilgisayar kullanım süresi değişkeni ile ilgili olduğu ifade edilebilir.

Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeği bakımından meydana gelen anlamlı farkın kaynağının belirlenmesi amacıyla ANOVA analizi kapsamında varyansların homojenliği kontrol edilmiştir, yapılan Levene testinin sonucuna göre varyansların eşit olduğu görülmüştür. Bilgisayar kullanım süresi değişkeni açısından ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla da post-hoc testlerinden LSD çoklu karşılaştırma testine bakılmıştır. Test sonuçlarına göre, Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeği ile bilgisayar kullanım süresi değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan bu anlamlı farkın, bilgisayar kullanım süresi 16 yıl ve daha fazla ($\overline{X}$ = 133.29) olan lise öğretmenlerinin puan ortalamasının, bilgisayar kullanım süresi 11-15 yıl ($\overline{X}$ = 127.30), bilgisayar kullanım süresi 6-10 yıl ($\overline{X}$ = 117.25) ve bilgisayar kullanım süresi 1-5 yıl ($\overline{X}$ = 116.64) olan lise öğretmenlerinin puan ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

Lise öğretmenlerinin teknoloji kabulleri ve teknopedagojik eğitim yeterliklerinin teknoloji kullanım düzeyi değişkenine göre farklılık durumunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA analizi istatistiği Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6

Teknoloji Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre Lise Öğretmenlerinin Teknoloji Kabulleri ve Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Etki Büyüklüğü (η2)	Anlamlı Fark
Teknoloji Kabul	Gruplararası	19477.253	4	4869.313	13.168	.000	.144	**a-d, a-e, b-d, b-e, c-d, c-e**
	Gruplariçi	115372.356	312	369.783				
	Toplam	134849.609	316					
TPACK	Gruplararası	31751.889	4	7937.972	23.581	.000	.232	**a-e, b-d, b-e, c-d, c-e, a-d**
	Gruplariçi	105027.663	312	336.627				
	Toplam	136779.552	316					

a: Giriş, **b:** Benimseme, **c:** Adapte olma, **d:** Kendine mal etme, **e:** Yeni kullanım alanlarını keşfetme

Tablo 6'da ifade edilen bulgulara göre, lise öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları ile teknoloji kullanım düzeyi değişkeni arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(4, 312)}$ =13.168; p<0.05; η2=.144). Çalışmada yapılan analiz sonucu, etki büyüklüğünün (η2=.144) "*geniş*" etki düzeyinde olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulguya göre, lise öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Ölçeği puanlarında gözlenen varyansın %14.4'ünün teknoloji kullanım düzeyi değişkeni ile ilgili olduğu ifade edilebilir.

Teknoloji Kabul Ölçeği bakımından meydana gelen anlamlı farkın kaynağının belirlenmesi amacıyla ANOVA analizi kapsamında varyansların homojenliği kontrol

edilmiş, yapılan Levene testinin sonucuna göre varyansların eşit olduğu görülmüştür. Teknoloji kullanım düzeyi değişkeni açısından ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla da post-hoc testlerinden Scheffe çoklu karşılaştırma testine bakılmıştır. Test sonuçlarına göre, Teknoloji Kabul Ölçeği ile teknoloji kullanım düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan bu anlamlı farkın teknoloji kullanım düzeyi *yeni kullanım alanlarını keşfetme* ($\overline{X}$=154.76) ve teknoloji kullanım düzeyi *kendine mal etme* ($\overline{X}$=151.93) olan lise öğretmenlerinin puan ortalamasının, teknoloji kullanım düzeyi *adapte olma* ($\overline{X}$=141.99), teknoloji kullanım düzeyi *benimseme* ($\overline{X}$=134.85) ve teknoloji kullanım düzeyi *giriş* ($\overline{X}$=129.88) olan lise öğretmenlerinin puan ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Ayrıca, lise öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları ile teknoloji kullanım düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(4, 312)}$=23.581; p<0.05; η2=.232). Çalışmada bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerindeki etki derecesini belirlemek üzere yapılan analiz sonucu, etki büyüklüğünün (η2=.232) "*Geniş*" etki düzeyinde olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulguya göre, lise öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeği puanlarında gözlenen varyansın % 23.2'ini teknoloji kullanım düzeyi değişkeni ile ilgili olduğu ifade edilebilir.

Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeği bakımından meydana gelen anlamlı farkın kaynağının belirlenmesi amacıyla ANOVA analizi kapsamında varyansların homojenliği kontrol edilmiş, gerçekleştirilen Levene testinin sonucuna göre varyansların eşit olmadığından dolayı ANOVA'ya alternatif olarak Welch testi uygulanmış ve post-hoc testlerinden Games Howell çoklu karşılaştırma testi uygulanıp sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Teknoloji Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre Lise Öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerine İlişkin Welch Testi

Faktör	Homojenlik Testi p değeri	istatistik	sd1	sd2	p	Fark
TPACK	Welch	.000	23.575	4	79.831	.000	**a-e, b-d, b-e, c-d, c-e, d-e**

a: Giriş, **b:** Benimseme, **c:** Adapte olma, **d:** Kendine mal etme, **e:** Yeni kullanım alanlarını keşfetme

Gerçekleştirilen Welch testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş ve hangi gruplar arasında istatistiksel olarak fark olup olmadığını anlamak üzere yapılan post-hoc testlerinden Games Howell testi sonucuna göre, Tek-

nopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeği ile teknoloji kullanım düzeyi değişkeni arasındaki anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan bu anlamlı farkın, teknoloji kullanım düzeyi *yeni kullanım alanlarını keşfetme* ($\overline{X}$=143.56) olan lise öğretmenlerinin puan ortalamasının, teknoloji kullanım düzeyi *kendine mal etme* ($\overline{X}$=135.60) olan, teknoloji kullanım düzeyi *adapte olma* ($\overline{X}$=122.37), teknoloji kullanım düzeyi *benimseme* ($\overline{X}$=118.03) ve teknoloji kullanım düzeyi *giriş* ($\overline{X}$=114.18) olan lise öğretmenlerinin puan ortalamalarından ve teknoloji kullanım düzeyi *kendine mal etme* ($\overline{X}$=135.60) olan lise öğretmenlerinin puan ortalamasının, teknoloji kullanım düzeyi *adapte olma* ($\overline{X}$=122.37) ve teknoloji kullanım düzeyi *benimseme* ($\overline{X}$=118.03) olan lise öğretmenlerinin puan ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür (Welch $F_{(4, 79.831)=}$23.575; $p<0.05$).

Lise öğretmenlerinin teknoloji kabulleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 8'de verilmektedir.

Tablo 8

Lise Öğretmenlerinin Teknoloji Kabulleri ile Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Pearson Korelasyon Analizi

	1	**2**
1- TPACK		.634**
2- Teknoloji kabul	.634**	

** Korelasyon .01 düzeyinde anlamlıdır

Korelasyon analizi, iki nicel değişken arasında var olan doğrusal ilişkinin gücü ve yönü hakkında sayısal bilgi vermek amacıyla gerçekleştirilir. Pearson korelasyon katsayısı ise (r) -1 ile +1 arasında bir değer alabilmektedir. Eğer elde edilen korelasyon katsayısı 0.00-0.29 arasında ise düşük, 0.30-0.69 arasında ise orta ve 0.70-1.00 arasında ise yüksek düzey bir ilişki olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Gerçekleştirilen Pearson korelasyon analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre, lise öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlikleri ile teknoloji kabulleri arasında belirli bir ilişkinin var olduğu görülmüştür. Buna göre TPACK ile Teknoloji Kabul Ölçeği (r=.634; p=.01) arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu ifade edebiliriz.

Lise öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterliklerinin teknoloji kabulleri üzerindeki yordayıcılık seviyesinin belirlenebilmesi için basit doğrusal regresyon analizinden faydalanılmıştır. Analize ilişkin elde edilen değerler Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9

Lise Öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin Teknoloji Kabullerini Yordamaya Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi

Yordayan değişken	R	R^2	Düzeltilmiş R^2	Tahminin Standart Hatası
Teknoloji Kabul	.634	.403	.401	15.993

(p<.01; Bağımlı değişken: Teknoloji kabul; Bağımsız değişken: Teknopedagojik eğitim yeterlikleri)

Gerçekleştirilen regresyon analizi sonucunda lise öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterliklerinin teknoloji kabullerinin, bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Analize göre lise öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlikleri teknoloji kabullerinin %40.3'ünün açıkladığı ifade edilebilir ($R=0.634$, $R^2= 0.403$, $F= 212.236$, $p<.01$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, lise öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri ile teknopedagojik eğitim yeterliklerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Lise öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Ölçeği'nden elde ettikleri puan ortalamasına bakıldığında puan ortalamasının "yüksek" düzeyde olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgu ışığında bu durumun ortaya çıkmasında lise öğretmenlerinin teknoloji kullanımını faydalı ve kullanışlı bulmaları, kullanıma yönelik olumlu tutum içerisinde olmaları, kendi meslek hayatları içerisinde de kullanıyor olmaları, teknoloji kullanımı sayesinde işlerini hızlı bir biçimde gerçekleştirebilmeleri, teknolojinin öğrenme-öğretme ortamını zenginleştiriyor olması ve öğretim sürecini kolaylaştırması gibi birçok olumlu davranış ve uygulama ile açıklanabilir. Nitekim benzer bir şekilde Chayomchai (2020), Covid-19 hastalığı sürecinde çevrimiçi teknolojilerin Z Kuşağı'ndaki kabulünün incelenmesi amacıyla yapmış olduğu çalışmada teknoloji kabullerinin yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşırken, benzer şekilde Aktürk ve Delen (2020), teknoloji kabul düzeyi ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmalarında, öğretmenlerin teknoloji kabullerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bununla birlikte çalışmadan çıkan bulguya benzer olarak alan yazındaki birçok çalışmada öğretmenlerin teknoloji kabullerinin yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılabilir (Aydoğmuş ve Karadağ, 2020; Bars, Yetkin, Doğan ve Erk, 2020; Sarı, Bilici, Baran ve Özbay, 2016; Tosuntaş, Çubukçu ve Beauchamp, 2020; Yenice vd., 2019).

Lise öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamasına bakıldığında puan ortalamasının "orta" düzeyde olduğu görülmüş-

tür. Ortaya çıkan bu bulgu ışığında lise öğretmenlerinin meslekleri gereği teknolojiye ilgi duymaları, derslerinde bu tür yardımcı teknolojileri kullanma konusunda bilgi sahibi olmaları, bu teknolojilerin kullanımında etik davranmaya özen göstermeleri, bilinçli olmaya çalıştıkları, tasarım ve uygulamada fazla sorun yaşamadıkları, bu açıdan herhangi bir soruna çözüm için çaba sarf ederek uzmanlaşmaya yönelik çabaladıkları biçiminde yorumlanabilir. Nitekim Akgün, Özgür ve Çuhadar'da (2016), teknopedagojik eğitim yeterliklerini incelemeyi amaçladığı çalışmalarında, öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliği açısından kendilerini orta düzeyde gördükleri bulgusuna ulaşırken, benzer şekilde Yalçın-İncik (2017) öğretmenlerin teknopedagojik eğitim yeterlikleri ve Fatih Projesi'ne yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin teknopedagojik eğitim yeterliklerinin orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Alanyazındaki bazı çalışmalarda da benzer bulgulara ulaşılabilir (Hiçyılmaz ve Karahan, 2018; Yağcı, 2016).

Çalışmada lise öğretmenlerinin teknoloji kabulleri ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Teknoloji Kabul Ölçeği'ne cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının, kadın öğretmenlerin puan ortalamasından daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu neticesinde erkek öğretmenlerin teknoloji kabul düzeylerinin kadın öğretmenlerinin teknoloji kabul düzeylerine oranla daha yüksek çıkmasının sebebi olarak, erkek öğretmenlerin doğası gereği olarak teknolojiye daha meraklı olmaları, teknolojik cihazların kullanımı ve/veya incelenmesi gibi konularda kadın öğretmenlere oranla daha fazla vakit harcıyor olmalarından kaynaklanabilir. Nitekim benzer şekilde Sırakaya (2019) öğretmenlerin teknoloji kabullerini incelediği çalışmasında, erkek öğretmenlerin teknoloji kabul durumlarının kadın öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Papadakis (2018), öğretmen adaylarının yaşlarına ve cinsiyetlerine göre mobil cihazların kabulünün değerlendirilmesini araştırdığı çalışmasında, erkek öğretmen adaylarının teknoloji kabullerinin kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bunun yanısıra alanyazında ayrıca teknoloji kabul düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark olduğu bulgusuna ifade eden bazı çalışmalara rastlanılmıştır (Aksoğan ve Bulut Özek, 2020; Aktürk ve Delen, 2020; Amin, Rezaei ve Shajari Tavana, 2015; Balakrishnan, Dwivedi, Hughes, ve Boy 2021; Cheung ve Lee, 2011; Huffman, Whetten ve Huffman, 2013; Liu ve Guo, 2017; Murat ve Erten, 2018; Sırakaya, 2019).

Çalışmada lise öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlikleri ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Nitekim ölçeğe ilişkin elde edilen bulguya benzer şekilde Akgün, Özgür ve Çuhadar'da (2016), öğretmen adayları ve pedagojik formasyon programı öğrencileri ile

gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu çalışmaların aksine, Akyıldız ve Altun (2018), teknolojik pedagojik alan bilgilerini bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçladığı çalışmalarında, sınıf öğretmeni adaylarının teknopedagojik eğitim yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunduğu ve kadın öğretmenlerin teknopedagojik eğitim yeterlik düzeylerinin, erkek öğretmenlerin teknopedagojik eğitim yeterlik düzeylerine göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Öte yandan alanyazında teknopedagojik eğitim yeterlik düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark olmadığını ifade eden çalışmalara da rastlanılmıştır (Balçın ve Ergün, 2018; Demirezen ve Keleş, 2020; Hiçyılmaz ve Karahan, 2018; Restiana, 2018; Zhang ve Wang, 2016).

Çalışmada lise öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Ölçeği'nden elde ettikleri puan ortalamaları ile hizmet içi eğitim alma durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu bulgusu neticesinde Teknoloji Kabul Ölçeği'nde, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, hizmet içi eğitim almayanlara oranla daha yüksek düzeyde teknoloji kabulüne sahip oldukları ifade edilebilir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin teknoloji kabul düzeylerinin, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere oranla yüksek çıkmasının sebebi olarak, teknoloji kullanımı hakkında yeterli bilgi sahibi olmaları, eğitim amaçlı teknoloji kullanımı konusunda daha bilinçli olmaları, teknoloji destekli yeni nesil eğitim uygulamalarını öğrenmeleri ve teknoloji kullanım konusunda tecrübeli olmaları gibi birçok bilgi ve beceri düşünülebilir ve dolayısıyla da hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, almayan öğretmenlere göre teknoloji kabulüne yönelik daha olumlu tutum içerisinde olabildikleri ifade edilebilir. Nitekim benzer şekilde Aydoğmuş ve Karadağ (2020), bilgi ve iletişim teknolojilerinin yeterliklerini incelemeyi amaçladığı çalışmalarında, öğretmen adaylarının BİT yeterlikleri ile hizmet içi eğitim alma durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunduğu bulgusuna ulaşmış ve çalışmada seminer veya kurslara katılan öğretmen adaylarının BİT yeterliklerinin, herhangi bir seminer veya kursa katılmayan öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliklerine göre daha yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Lise öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlikleri ile hizmet içi eğitim alma durumu değişkeni arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı bulgusu neticesinde, lise öğretmenlerinin teknoloji kullanarak eğitim-öğretim ortamını zenginleştirmede, öğretim sürecinde yeni teknolojileri kullanabilmelerinde, teknolojiyi kullanım konusunda etik davranmalarında ve yeni teknolojiler hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalarında benzer teknopedagojik eğitim yeterlik düzeyine sahip oldukları söylenebilir. Öte yandan yine alanyazında da ilgili değişkene ilişkin fazla çalışmaya rastlanılmadığından, alanyazına yönelik detaylı bir tartışma yapılamamak-

tadır. Dolayısıyla bu bulguya ilişkin daha net yorum yapabilmek adına alanyazında bu değişkene ilişkin çalışmaların yapılması gerekliliği görülmektedir.

Çalışmada ayrıca lise öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Ölçeği ile bilgisayar kullanım süresi değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu da görülmüştür. Teknoloji Kabul Ölçeği'ne bilgisayar kullanım süresi değişkeni açısından bakıldığında, bilgisayar kullanım süresi 16 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin, bilgisayar kullanım süresi daha az olan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun ortaya çıkmasının sebebi olarak, teknolojiyi uzun yıllar kullanmakta olan öğretmenlerin, teknoloji kullanımına yatkınlığı, yeni çıkan teknolojilere de kolayca adapte olabileceği, eğitim süreçlerinde de kullanma açısından sıkıntı yaşamamaları, gerek kişisel gerekse de eğitim hayatlarında uzun yıllar fayda görüyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim benzer şekilde Yılmaz ve Doğusoy (2020), öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık bilgilerinin bilgisayar kullanım süresi değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır. Alanyazında ayrıca teknoloji kabul düzeyi ile bilgisayar kullanım süresi değişkeni arasında anlamlı fark olduğu bulgusuna ifade eden bazı çalışmalara rastlanılmıştır (Al-Zahrani, 2015; Eijckelhof vd., 2014; Kartal, 2019; Özek ve Kozan, 2019).

Çalışmadan elde edilen bir diğer bulguya göre, lise öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeği ile bilgisayar kullanım süresi değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bilgisayar kullanım süresi değişkeni açısından bakıldığında, bilgisayar kullanım süresi 16 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin, bilgisayar kullanım süresi daha az olan öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde teknopedagojik eğitim yeterliğine sahip olmalarıdır. Bu bulgu neticesinde bilgisayar kullanım süresi daha fazla olan öğretmenlerin, gerek kişisel gerek eğitim hayatlarında bilgisayarı daha fazla kullanıyor olmaları, dolayısıyla öğrenme-öğretme sürecine uygun teknolojileri de amaca uygun bir şekilde planlayabilmeleri, öğrenme-öğretme sürecine destek amaçlı yeni nesil teknolojilerden yararlanabilmeleri ve teknoloji kullanımı konusunda etik davranabilmeleri gibi konularda, diğer öğretmenlere oranla teknolojiye daha yatkın olmalarından kaynaklanabiliyor olabilir. Nitekim benzer şekilde Balçın ve Ergün (2018), öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi öz yeterliklerinin belirlenmesini amaçladığı çalışmalarında, bilgisayar kullanım süresi değişkeni ile teknolojik pedagojik alan bilgisi öz yeterlik düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunduğu bulgusuna ulaşmış ve çalışmada, bilgisayar kullanım süresi günde 4 saatten fazla olan öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi öz yeterlik düzeylerinin, bilgisayar kullanım süresi daha az saat

olan öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi öz yeterlik düzeylerine göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Alanyazında ayrıca teknopedagojik eğitim yeterlik düzeyi ile bilgisayar kullanım süresi değişkeni arasında anlamlı fark bulunduğu bulgusuna ifade eden bazı çalışmalara rastlanılmıştır (Kabakçı-Yurdakul, 2011; Yavuz Konokman, Yanpar Yelken ve Sancar Tokmak, 2013).

Çalışmada ayrıca teknoloji kullanım düzeyi ile lise öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Ölçeği'nden elde ettikleri puan ortalaması arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Teknoloji Kabul Ölçeği'nde, teknoloji kullanım düzeyi "*yeni kullanım alanlarını keşfetme*" ve "*kendine mal etme*" olan öğretmenlerin puan ortalamasının, teknoloji kullanım düzeyi "*giriş*", "*benimseme*" ve "*adapte olma*" olan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu neticesinde teknoloji kullanım düzeyi "*yeni kullanım alanlarını keşfetme"* ve "*kendine mal etme"* olan öğretmenlerin teknoloji kabul düzeylerinin, teknoloji kullanım düzeyi "*giriş*", "*benimseme*" ve "*adapte olma*" olan öğretmenlerin teknoloji kabul düzeylerine oranla daha yüksek çıkmasının sebebi olarak; eğitim-öğretim ortamında teknolojik araçların yeni kullanım alanlarını ve nasıl kullanıldığını keşfediyor olmaları, bu aşamada eğitim teknolojilerinin yeni kullanım alanlarını öğrenmeye başlayıp daha bir merak içerisinde olmaları, teknoloji kullanımı konusunda kendilerine oldukça güveniyor olmaları ve teknolojik uygulamaları öğrenme sürecine entegre edebilme yeteneğine sahip olmaları gibi konularda daha fazla eğilim içerisinde olmalarından kaynaklanabilir. Öte yandan alanyazında da bu değişkenin teknoloji kabulü üzerindeki etkisini ortaya koyan çok fazla çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla bu bulguya ilişkin daha fazla yorum yapabilmek adına alanyazında bu değişkene ilişkin çalışmaların yapılması gerekliliği görülmektedir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer bulguya göre, lise öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeği ile teknoloji kullanım düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Ölçeğine, teknoloji kullanım düzeyi değişkeni açısından bakıldığında, teknoloji kullanım düzeyi "*yeni kullanım alanlarını keşfetme*" olan öğretmenlerin puan ortalamalarının, teknoloji kullanım düzeyi "*giriş*", "*benimseme*", "*adapte olma*" ve "*kendine mal etme*" olan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu neticesinde teknoloji kullanım düzeyi "*yeni kullanım alanlarını keşfetme*" olan öğretmenlerin, yeni teknolojileri ders içeriği ile entegre etmede yeni yollar bulmaları, bu teknolojilerin süreç içerisinde kullanımının ders içeriğine katkı sağladığını düşünmeleri, içerik ile yeni teknolojileri kullanma konusunda diğerlerine oranla çok daha meraklı olmalarından kaynaklanabiliyor olabileceği düşünülmektedir. Nitekim benzer şekilde Kabakçı Yurdakul (2011) da, teknopedagojik eğitim ye-

terlikleri ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanım durumlarının belirlenmesini amaçladığı çalışmasında, öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinde BİT kullanım düzeyi açısından anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşmış ve çalışmada, öğretmen adaylarının BİT kullanım seviyeleri arttığında, teknopedagojik eğitim yeterlik düzeylerinin de arttığı ifade edilmiştir. Alanyazında ayrıca teknopedagojik eğitim yeterlikleri ile teknoloji kullanım düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunduğu bulgusunu ifade eden çalışmalara rastlanılmıştır (Balçın ve Ergün, 2018; Chen, 2010).

Elde edilen bir diğer bulguya göre, lise öğretmenlerinin teknoloji kabulleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkiye bakıldığına, öğretmenlerin teknoloji kabulleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu duruma bağlı olarak, öğretmenlerin teknoloji kabul düzeylerinin artması durumunda öğretmenlerin teknopedagojik eğitim yeterlik düzeylerinin de artma eğiliminde olduğu ya da tam ters durum olarak öğretmenlerin teknopedagojik eğitim yeterlik düzeylerinin artması durumunda öğretmenlerin teknoloji kabul düzeylerinin de artma eğiliminde olduğu söylenebilir. Nitekim benzer şekilde Akgün (2013), web pedagojik içerik bilgileri ve öğretmen öz-yeterlik algıları ile ilişkisini incelemeyi amaçladığı çalışmasında, öğretmenlerin web pedagojik içerik bilgileri ile öğretmen öz yeterlik algıları arasında pozitif ve orta düzeyde ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Ayvacı ve diğerleri (2019), aktif öğrenmeye yönelik algıları ile teknopedagojik eğitim yeterliklerini belirlemeyi amaçladığı çalışmalarında, öğretmen adaylarının aktif öğrenme algıları ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Alanyazında bu sonuçları destekleyen çalışmalara rastlanılmıştır (Ersoy, Kabakçı Yurdakul ve Ceylan, 2016; Gökbulut, 2021).

Son olarak çalışmada lise öğretmenlerinin teknoloji kabulleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve lise öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterliklerinin teknoloji kabullerinin, bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgular ışığında lise öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterliklerindeki artışın, teknoloji kabullerine yönelik daha olumlu bir tutuma sahip olmaları üzerinde bir etkisi olduğuna dair işaret olabilir. Elde edilen bu bulguya benzer şekilde Albayrak-Sarı, Canbazoğlu-Bilici, Baran ve Özbay (2016) da farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterlikleriyle bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumlarının incelenmesi amacıyla yapmış olduğu çalışma sonucunda öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumlarının, teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Lise öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri ile teknopedagojik eğitim yeterliklerinin incelenmesini amaçlayan çalışma bulguları ışığında aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

Öneriler

- Çalışmada öğretmenlerin teknoloji kabul durumlarında kadın öğretmenlerin de erkek öğretmenler kadar olumlu tutum içerisinde olmaları, eğitim sistemi içerisinde cinsiyet değişkeni açısından herhangi bir farklılığın ve eşitsizliğin olmaması adına kadın öğretmenlerin konuya yönelik bilgilendirilmeleri ve/veya teknolojiyi etkili kullanma adına uygulamalı eğitimler almaları önemli görülmektedir.
- Öğretmenlerin teknoloji kullanıma yönelik almış oldukları eğitimin teknopedagojik eğitime yönelik yeterliğin kazandırılması amacıyla verilmesi, bu alanda etik kullanım, tasarım, uzmanlaşma, uygulama açısından bilgilendirilmeleri, hizmet içi eğitimin içeriğinin ve niteliğinin amaca uygun olması ve öğretmenlerin bu eğitimlere istek ve heves ile katılması yönünde çalışmaların yapılması gerekliliği görülmektedir.
- Çalışmada yer alan demografik değişkenlere ek olarak veya kullanılan değişkenler haricinde lise öğretmenlerinin teknoloji kabulleri ve teknopedagojik eğitim yeterlik durumlarını etkileyebileceği ve alanyazına katkısı olacağı düşünülen farklı değişkenler ile ilgili de çalışmalar yapılabilir.
- Çalışma örneklemini Edirne İl Merkezi'nde bulunan liselerde görev yapan lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Benzer çalışmalar daha büyük örneklem üzerinde merkezde ve ilçelerde bulunan lise öğretmenleri ile yürütülebilir.
- Araştırmanın kapsamını daha geniş açıdan ele alabilmek adına konuyla ilgili olarak nitel ve nicel verilerin birlikte ele alınarak değerlendirildiği karma yöntem deseni ile gerçekleştirilecek araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

Ajzen, I. ve Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.

Akgün, F. (2013). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri ve öğretmen öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 48- 58.

Akgün, F., Özgür, H. ve Çuhadar, C. (2016). Öğretmen adayları ve pedagojik formasyon programı öğrencilerinin teknopedagojik eğitim yeterliklerinin in-

celenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(24), 1308–9196.

Aktürk, A. O. ve Delen, A. (2020). Öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Bilim*, *Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi), 4*(2), 67-80.

Aksoğan, M. ve Bulut Özek, M. (2020). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiye bakış açısı arasındaki ilişki. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi, 11*(2), 301-311.

Akyıldız, S. ve Altun, T. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin (TPAB) bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 318-333.

Al-Zahrani, A. (2015). Toward digital citizenship: Examining factors affecting participation and involvement in the internet society among higher education students. *International Education Studies, 8*(12), 203-217.

Al-Zaidiyeen, N. J., Mei, L. L. ve Fook, F. S. (2010). Teachers' attitudes and levels of technology use in classrooms: The case of jordan schools. *International Education Studies, 3*(2), 211-218.

Albayrak-Sarı, A., Canbazoğlu-Bilici, S., Baran, E. ve Özbay, U. (2016). Farklı branşlardaki öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterlikleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 6*(1), 1-21.

Amin, M., Rezaei, S. ve Shajari Tavana F. (2015). Gender differences and consumer's repurchase intention: the impact of trust propensity, usefulness and ease of use for implication of innovative online retail. Int. J. *Innovation and Learning, 17*(2), 217-233.

Avcu, D. Ü. ve Gökdaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin kabul ve kullanım niyetleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(1), 42-59.

Aydın, F. ve Doğru, E. (2017). Coğrafya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile ilgili yeterliliklerinin incelenmesi. *Journal of History Culture and Art Research, 6*(2), 485-506.

Aydoğmuş, M. ve Karadağ, Y. (2020). Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) yeterlikleri: On Dokuz Mayıs Üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(3), 686-705.

Ayvacı, H. Ş., Şimşek, İ. ve Bebek, G. (2019). Fen bilimleri öğretmen adaylarının aktif öğrenmeye yönelik algıları ile teknopedagojik eğitim yeterliklerinin araştırılması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty), 16*(1), 960- 984.

Balakrishnan, J., K. Dwivedi, Y., Hughes, L. ve Boy, F. (2021). Enablers and inhibitors of ai-powered voice assistants: A dual-factor approach by integrating the status quo bias and Technology Acceptance Model. *Information Systems Frontiers*, 1- 22.

Balçın, M. D. ve Ergün, A. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sahip oldukları teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) öz yeterliklerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 45*(1), 23-47.

Bars, M., Yetkin, N., Doğan, M. ve Erk, E. (2020). İlkokul matematik dersinde bilgi ve iletişim teknolojisi araçlarını kullanmanın öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*, 114-127.

Bozpolat, C. ve Seyhan, H. (2020). Mobil ödeme teknolojisi kabulünün teknoloji kabul modeli ile incelenmesi: Ampirik bir araştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 119-145.

Bozkurt, İ. (2020). Teknoloji kabul modeli çerçevesinde sağlık profesyonellerinin yeni tedavi yöntemlerini kullanma eğilimlerinin incelenmesi (özel hastane örneği). *Gevher Nesibe Journal of Medical & Health Sciences, 5*(7), 2717-7394.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi yayınları.

Chayomchai, A. (2020). The online technology acceptance model of generation-Z people in Thailand during COVID-19 crisis. *Management & Marketing Challenges for the Knowledge Society, 15*, 496-513.

Chen, R. (2010). Investigating models for preservice teachers' use of technology to support student-centered learning. *Computers & Education, 55*(1), 32-42.

Chen, F. H, Looi, C. K. ve Chen, W. (2009). Integrating technology in the classroom: A visual conceptualization of teachers' knowledge, goals and beliefs. *Journal of Computer Assisted Learning*, *25*(5), 470-488.

Cheung, C. M. K. ve Lee, M. K. O. (2011). Exploring the gender differences in student acceptance of an internet-based learning medium. *Technology Acceptance in Education*, 183-199.

Davis, F. D. (1986). *A technology acceptance model for empirically testing new end user information systems: theory and results.* Massachusetts Institute of Technology, PhD Dissertation, MIT Sloan School of Management, Cambridge, MA.

Davis, F., Bagozzi, R. ve Warshaw, P. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management Science, 35*(8), 982– 1003.

Demirezen, S. ve Keleş, H. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknopedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 4*(1), 131-150.

Eijckelhof, B. H. W., Huysmans, M. A., Blatter, B. M., Leider, P. C., Johnson, P. W., van Dieen, J. H., Dennerlein, J. T. ve van der Beek, A. J. (2014). Office workers' computer use patterns are associated with workplace stressors. *Applied Ergonomics, 45*(6), 1660-1667.

Erdoğan, A. ve Sahin, I. (2010). Relationship between math teacher candidates' technological pedagogical and content knowledge (TPACK) and achievement levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 2707-2711.

Ersoy, M., Kabakçı-Yurdakul, I. ve Ceylan, B. (2016). Öğretmen adaylarının BİT becerileri ışığında teknopedagojik içerik bilgisine ilişkin yeterliklerinin incelenmesi: deneysel bir araştırma. *Eğitim ve Bilim, 41*(186), 119-135.

Foulger, T. S., Graziano, K. J., Schmidt-Crawford, D. A. ve Slykhuis, D. A. (2017). Editor-invited article teacher educator technology competencies. *Jl. of Technology and Teacher Education, 25*(4), 413-448.

Fishbein, M. ve Ajzen, I. (1975). Belief, Attitude, Intention and Behavior: *An Introduction to Theory and Research. Reading*, MA: Addison-Wesley.

Gökbulut, B. (2021). Öğretmenlerin teknostres ve teknopedagojik yeterlikleri arasındaki ilişki. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(1), 472-496.

Hiçyılmaz, Y. ve Karahan, Ç. İ. (2018). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi öz yeterlikleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*(74), 102-123.

Huffman, A. H., Whetten, J. ve Huffman, W. H. (2013). Using technology in higher education: The influence of gender roles on technology self-efficacy. *Computers in Human Behavior, 29*(4), 1779–1786.

Ismail, I., Bokhare, S. F., Azizan, S. N. ve Azman, N. (2013). Teaching via mobile phone: a case study on Malaysian teachers' technology acceptance and readiness. *Journal of Educators Online*, 10(1), 91-129.

İşçitürk, G. B. ve Yurdakul, I. K. (2014). Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kabul ve kullanımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 10*(3): 684-702.

Joo, Y. J., Park, S., ve Lim, E. (2018). Factors influencing preservice teachers' intention to use technology: TPACK, teacher self-efficacy, and technology acceptance model. *Educational Technology & Society, 21*(3), 48–59.

Kabakcı-Yurdakul, I., Odabasi, H. F., Kilicer, K., Coklar, A. N., Birinci, G. ve Kurt, A. A. (2012). The development, validity and reliability of TPACK-deep: A technological pedagogical content knowledge scale. *Computers & Education, 58* (3), 964-977.

Kabakçı-Yurdakul, I. (2011). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*, 397–408.

Karademir, N. ve Bal, M. S. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) konusunda öz-değerlendirme seviyelerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(1), 15-32.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Kartal, B. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim teknolojilerine ilişkin tutumlarının, öz yeterliklerinin ve kullanım amaçlarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty), 16*(1), 436-463.

Korucu, A. T. ve Sarı, R. İ. (2019). Öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik niyetlerinin belirlenmesi. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi, 1*(1), 15-23.

Korucu, A. T. ve Biçer, H. (2017). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı durumları ile teknoloji kabul ve kullanım durumlarının incelenmesi. *Öğretim Teknolojileri & Öğretmen Eğitimi Dergisi, 6*(3), 111-124.

Liu, D. ve Guo, X. (2017). Exploring gender differences in acceptance of mobile computing devices among college students. *Inf Syst E-Bus Manage*, 197–223.

Mishra, P. ve Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017-1054.

Moon, J. W. ve Kim, Y. G. (2001). Extending the TAM for a world-wide-web context. *Information & Management*, *38*(4), 217-230.

Murat, A. ve Erten, H. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaları ve bu teknolojileri öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonları hakkındaki görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 28*(1), 61-71.

Mwingirwa, I. M. ve Miheso-O'Connor, M. K. (2016). Status of teachers' technology uptake and use of GeoGebra in teaching secondary school mathematics in Kenya. I*nternational Journal of Research in Education and Science (IJRES), 2*(2), 286- 294.

Özek, M. B. ve Kozan, M. (2019). BÖTE bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 29*(1), 107-120.

Papadakis, S. (2018). Evaluating pre-service teachers' acceptance of mobile devices with regards to their age and gender: A case study in Greece. *International Journal of Mobile Learning and Organisation (IJMLO), 12*(4), 336-352.

Restiana, N. (2018). Evaluasi profil TPACK untuk guru matematika sekolah menengah pertama di banten. *Jurnal Penelitian Pendidikan, 35*(2), 167-178.

Sarı, A. A., Bilici, S. C., Baran, E. ve Özbay, U. (2016). Farklı branşlardaki öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterlikleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 6*(1), 2147-1908.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1-22.

Sırakaya, M. (2019). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin teknoloji kabul durumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2), 578-590.

Sumi, V. S. ve Shaikh, S. A. (2021). Pedagogical use of ICT in science education in the light of technopedagogical content knowledge (TPCK). *The Online Journal of Distance Education and e-Learning, 9*(1), 156-161.

Şad, S. N. ve Nalçacı, İ. Ö. (2015). Öğretmen adaylarının eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya ilişkin yeterlilik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 177-197.

Tabachnick, B. ve Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: MA: Pearson Education.

Teeroovengadum, V., Heeraman, N. ve Jugurnath, B. (2017). Examining the antecedents of ICT adoption in education using an extended technology acceptance model (TAM). *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology, 13*(3), 4-23.

Teo, T. (2011). *Technology acceptance in education*. Rotterdam: Sense Publishers.

Tondeur, J., Scherer, R., Siddiq, F. ve Baran, E. (2017). A comprehensive investigation of TPACK within pre-service teachers' ICT profiles: Mind the gap. *Australasian Journal of Educational Technology, 33*(3), 46-60.

Tosuntaş, Ş. B., Çubukçu, Z. ve Beauchamp, G. (2020). Kara tahtadan etkileşimli tahtaya geçiş: öğretmenlerin etkileşimli tahta kabul ve kullanımlarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(76), 1720-1740.

Ursavaş, Ö. F. (2015). Öğretmenlerin hazcı ve faydacı motivasyonlarının tablet PC kullanımına yönelik davranışsal niyetleri üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *40*(179), 25-43.

Ursavaş, Ö. F., Şahin, S. ve Mcılroy, D. (2014). Öğretmenler için teknoloji kabul ölçeği: Ö-TKÖ. *Journal of Theory and Practice in Education, 10*(4), 885-917.

Voogt, J. ve McKenney, S. (2017). TPACK in teacher education: are we preparing teachers to use technology for early literacy?. *Technology, Pedagogy and Education, 26*(1), 69–83.

Wong, K. T., Osman, R. B., Choo-Goh, P. S. ve Rahmat, M. K. (2013). Understanding student teachers' behavioural intention to use technology: Technology Acceptance Model (TAM) validation and testing. *International Journal of Instruction, 6*(1), 1694-609.

Yağcı, M. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(3), 1327-1342.

Yalçın-İncik, E. (2017). Öğretmenlerin teknopedagojik eğitim yeterliklerinin bilgisayara ilişkin öz yeterlik algıları ile ilişkisi ve Fatih projesine yönelik görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(50), 1307-9581.

Yang, J., Wang, Q., Wang, J., Huang, M. ve Ma, Y. (2019). A study of K-12 teachers' TPACK on the technology acceptance of E-schoolbag. *Interactive Learning Environments*. doi: 10.1080/10494820.2019.1627560.

Yavuz Konokman, G., Yanpar Yelken, T. ve Sancar Tokmak, H. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının TPAB'lerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Mersin üniversitesi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(2), 665-684.

Yenice, N., Yavaşoğlu, N., Arıkoz, F. C. ve Tunç, G. A. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreçte bilgi iletişim teknolojileri kullanımı. *Sakarya Unıversıty Journal Of Educatıon, 9*(1), 33-46.

Yılman, M. (2006). *Türkiye'de öğretmen eğitiminin temelleri*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.

Yılmaz, H., Başat, H. T. ve Özer, E. (2020). Öğretim elemanlarının öğretim materyallerinde bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımlarına yönelik bir araştırma: Afyon MYO örneği. *Akademi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(21), 42-59.

Yılmaz, M. ve Doğusoy, B. (2020). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal, 28*(6), 2362-2375.

Yürektürk, F. N. ve Coşkun, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ve teknoloji destekli Türkçe öğretiminin etkililiğine dair görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 986-1000.

Zhang, T. ve Wang, L. (2016). Pre-service mathematics teachers' technology pedagogical content knowledge: An Investigation in China". *Journal of Mathematics Education, 9*(1), 126-135.

Türkçe Öğretmen Adaylarının Argüman Sunum Yapılarının İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Çağrı KAYGISIZ[1], Nermin YAZICI[2]

1 Dr., Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Rektörlük, cgr.kaygisiz@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9650-3889.

2 Prof. Dr, Hacettepe Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, nerminyazici@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0145-9772.

Gönderilme Tarihi: 04.05.2022 Kabul Tarihi: 05.12.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1112570

Atıf: "Kaygısız, Ç., ve Yazıcı, N. (2023). Türkçe öğretmen adaylarının argüman sunum yapılarının incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 52* (239), 1973-1999. DOI: 10.37669/milliegitim.1112570"

Öz

Düşünsel karşıtlıkların, öne sürülen gerekçeler yoluyla giderilmesini hedefleyen tartışmacı (argümantatif) metinler, gerek günlük yaşamda gerek öğretim süreci boyunca sıklıkla karşılaşılan metin türleridir. Argümantasyon kurabilme becerisi içeren argümantatif metinler, düşünsel alternatifler arasında rasyonel seçimler yapabilmenin yanı sıra sosyal, politik ve bilimsel tartışmaların bol olduğu çağdaş topluma aktif katılımı da sağlamaktadır. Bireylerin metalinguistik yeterliliğini geliştirmeyi amaçlayan yazma öğretiminde, argümantatif metinler ve bu yolla argümantasyon yapısı öğretimi, farklı öğrenme alanlarıyla da ilişkili olduğu için temel bir yeterlilik olarak görülmektedir. Ancak türe özgü kavramsal tasarımların karmaşıklığı, iyi yapılandırılmış tartışmacı metinlerin üretilmesini zorlaştırmaktadır. Argüman üretme becerisinin gelişimi; hem ana dili öğretimi, hem argüman üretimi için gereken dil becerilerinin kazandırılması, hem de herhangi bir olgu / olayla ilgili sahip olunan zihinsel tasarımlara (görüş, fikir, düşünce) ilişkin dilsel kurulumların nasıl yapılacağının öğretilmesi bakımından önemlidir. Dolayısıyla ana dili öğretim sürecinin en önemli unsuru olan öğretmenlerin argümantasyon yapısı ve öğretimine ilişkin donanımları belirleyici öneme sahiptir. Bu çalışmada mesleğe hazırlanan Türkçe öğretmen adaylarının argüman üretme ve metinleştirme süreçlerine ilişkin bilgi edinmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular Türkçe öğretmeni adaylarının tartışmacı metin üretiminde zorlandıklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: *yazma öğretimi, uslamlama, argümantasyon, argümantatif /tartışmacı metinler*

Examining the Argument Presentation Structures of Turkish Teacher Candidates

Abstract

Argumentative texts aimed at eliminating intellectual contradictions through the reasons put forward are types of texts that are often encountered both in everyday life and during the teaching process. In addition to being able to make rational choices among intellectual alternatives, argumentative texts with the ability to form arguments also provide active participation in contemporary society, where social, political and scientific discussions are abundant. In writing teaching, which aims to improve the metalinguistic competence of individuals, the teaching of argumentative texts and the argumentation structure in this way is seen as a basic proficiency as it is also associated with different learning areas. However, the complexity of genre-specific conceptual designs makes it difficult to produce well-structured argumentative texts. The development of the ability to produce arguments is important both in terms of teaching the mother tongue, gaining the language skills required for the production of arguments, as well as teaching how to build linguistic background related to the mental designs (opinion, ideas, thoughts) that are possessed in relation to any fact/event. Therefore, the argumentation structure and the equipment of teachers, which is the most important element of the native language teaching process, are of decisive importance. In this study, it is aimed to learn about the process of making arguments and texting of Turkish teacher candidates preparing for the profession.Findings obtained in this direction show that Turkish teacher candidate have difficulties in producing argumentative text.

Keywords: *reading instruction, reasoning, argumentation, argumentative/controversial texts*

Giriş

Yazma eylemi, metinlerin büyük (makro) ve küçük (mikro) yapı düzeyleri arasındaki ilişkilendirmenin kurulumuna yönelik zihinsel işlemler gerektiren karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte metin üreticisinin; düşünsel, sözcüksel, metinsel ve sunumsal olarak eş zamanlı dilsel / dilbilgisel seçimler yapması (Kellog, 2008), ve metni yapılandırmak üzere sözcüksel, sözdizimsel özellikler ile metnin söylem yapısı arasında etkileşim kurması gerekmektedir (Kaygısız, 2018). Söz konusu tüm bu işlemler, metnin iletişimsel amaç doğrultusunda şekillenen retorik yapıyla uyumlu olmasını sağlayacak analitik işlemlerdir ve yazma becerisinin gelişimini amaçlayan didaktik süreçlerin tasarlanmasında önemlidir. Zira yazma öğretimi, metin üretimi için gerekli işlemleri gerçekleştirmek üzere bilgi kaynaklarının öğretimini ve yönetimini içermektedir. Bu noktada iki tür bilginin yani hem metnin nasıl yapılandırılacağına ilişkin işlemsel *(procedural)* bilginin hem de metnin konusu ve hedef kitlesiyle ilgili bildi-

rimsel *(declarative)* bilginin aktarılması gerekmektedir (Presley ve Haris, 2006). Bu doğrultuda Reither (1994) metin üretim süreçleri için gereken işlem basamaklarını şu şekilde ifade etmektedir:

1. Metni Planlama *(Text Planning)* / İçerik Belirleme *(Content Determination)*: Mesaj içeriğinin belirlenmesini ve belirlenen içerik doğrultusunda metni oluşturmak üzere önermelerin bir araya getirilmesi.

2. Tümce Planlama *(Sentence Planning)*: Gönderim yapılacak ifadelerin seçimine ilişkin kararların verilmesi. Önerme yapılarının tümce birimlerinde toplanarak bilgi tabanındaki kavramlara karşılık gelen sözcük ögelerine ilişkin seçimlerin yapılması.

3. Dilbilgisel Düzenlemeler *(Linguistic Realization)*: Yüzey yapıya ilişkin düzenlemelerin gerçekleştirilmesi.

Metin üretiminde en belirleyici ve yönlendirici özellik metin türüdür. Metin türlerindeki farklılaşma iletişimsel amaç doğrultusunda şekillenen söylem özelliklerinden kaynaklanır. Dolayısıyla hedeflenen metin türünü gerçekleştirmede, yukarıda da değinildiği gibi, iki tür bilgi önem kazanmaktadır; söylem matrisindeki değişimlerin metin yüzeyine yansıtılmasını sağlayan retorik düzenlemeler (hedeflenen metin türüne ilişkin iletişimsel gereklilikler, söylem sunum stratejileri, önermesel tutum) ve bu düzenlemeleri mümkün kılan dilsel/dilbilgisel işlemcilerin çalışma sistematiğine ilişkin bilgi. Bu bağlamda yazma öğretimi, genel metin üretim bilgisinin (metin planlama, tümce planlama, dilbilgisel düzenlemeler) yanı sıra farklı metin türlerine ilişkin retorik düzenlemeler ile bu düzenlemeleri sağlayan işlemcilerin çalışma sistematiğinin öğretimini içeren ve temel amacı metalinguistik yeterliliğin geliştirilmesi olan didaktik bir süreçtir.

Bireylerin gerek günlük yaşamlarında gerekse öğretim süreçleri boyunca temas ettikleri metin türlerinden birisi de tartışmacı *(argumentative)* metinlerdir. İletişimsel açıdan tartışma, bireylerin herhangi bir olgu/olay hakkında sahip oldukları zihinsel temsillerin (görüş, fikir, düşünce) kabulüne veya reddine ilişkin gerekçelerin ortaya koyulduğu bir gerekçelendirme sürecidir. Dolayısıyla tartışmacı metinlerin temel özelliği, bir olgu/olaya ilişkin var olan zihinsel temsillerin, öne sürülen gerekçeler yoluyla değiştirilmesi ya da kabulünü hedefleyen ikna edici metinler olmasıdır.

Tartışmacı metin üretimi, bir iddiayı desteklemek veya çürütmek üzere ortaya koyulacak gerekçelerin belirlenmesine dönük zihinsel tasarımlar ile bu tasarımların kabulüne veya reddine dönük metin alıcısıyla girilen müzakere sürecini kapsar (Golder ve Coirier, 1994). Ancak türe özgü kavramsal tasarımların karmaşıklığı, iyi yapılandırılmış tartışmacı metinlerin üretilmesini zorlaştırmaktadır. Yapılan çalışmalarda

da bu duruma dikkat çekilerek bireylerin tartışmacı metin üretmekte zorlandıkları (Midgette vd., 2008), tartışmacı metin türüne özgü metin yapısını tanıma ve uygulamada zorlandıkları (Chambliss ve Murphy, 2002), öne sürülen iddialar destekleyecek ya da çürütecek nitelikte karşı argüman üretemedikleri (Kuhn, 1991; Means ve Voss, 1996) ifade edilmektedir.

Anlatı ve bilgilendirici metin türlerinin aksine, okuyucunun tartışmacı metinlerin zihinsel sunumunu nasıl yaptığına dair bilgimiz sınırlıdır (Birtt ve Larson, 2003). Bu nedenle tartışmacı metin üretiminde yazar, metin alıcısının konu edilen olay/olgu karşısındaki inanç, tutum ve kabullerine ilişkin net ve yeterli veriye sahip değildir. Dolayısıyla metin üretim sürecinde yazarın, okuyucunun herhangi bir olay/durumun kabulüne veya reddine ilişkin potansiyel gerekçeleri dikkate alan bir metin tonu yakalaması önemlidir. Uygun metin tonunun yakalanamaması, iletişimsel açıdan metin alıcısını iknaya dönük söz edimlerin üretilmesini zorlaştıracağı gibi metne ilişkin duyuşsal karşı tepki geliştirilmesine de neden olacaktır. Bu noktada uygun metin tonunun yakalanması, ileri sürülen zihinsel tasarımların herkes için kabul edilebilir bir gerçeklik olarak sunulabilmesi bakımından oldukça önemlidir.

Tartışmacı metinlerin anlaşılması ve ileri sürülen argümanların hatırlanması süreçlerinde etkili olan bir diğer önemli unsur da argüman yapısını oluşturan birimlerin desenlenmesine (sunum sırası) ilişkin bilgidir. Buna göre iddia-gerekçe sıralamasında sunulan argümanlar, gerekçe-iddia sıralamasında sunulan argümanlara kıyasla daha kolay okunmakta ve hatırlanmaktadır (Britt ve Larson, 2003). Söz konusu bu durum iddia yapısının, argümanı oluşturan birimler arasındaki mantıksal tutarlılığı kurma eğiliminden kaynaklanmaktadır, bu doğrultuda iddia yapısına ilişkin bağlantılar, argümanı oluşturan birimler arasındaki tutarlılık bağlantılarının kurulmasına ilişkin kısıtlama ve beklentiler sağlamaktadır (Britt vd., 2008). Desenleme açısından önemli bir diğer unsur ise zihinsel tasarımlara ilişkin olarak lehte ve aleyhte ileri sürülen içerik sunumlarının, belirli bir düzen içerisinde kategorize edilerek sunulmasıdır. Zira aynı metin bölümünde farklı içerik sunumlarının kategorize edilmeden sıralı biçimde sunulması; söylem akışının sekteye uğramasına, okuma hızının düşmesine, konu sürekliğinin takibinin zorlaşmasına ve işler bellek üzerinde metin üretiminden kaynaklı bilişsel yük oluşuma neden olacaktır.

Argümantasyon süreci açısından bir diğer önemli unsur, argümanı oluşturan birimler arasındaki tematik (konusal) sürekliliktir. Bu bağlamda argümanı oluşturan birimler arasındaki tematik yapının korunarak farklı tematik içeriğe sahip unsurların argümanı oluşturan birimler arasına konumlandırılmaması önemlidir. Aksi durumda argümanı oluşturan birimler arasındaki yapısal bütünlük zayıflayacaktır. Bu noktadan hareketle, olgu/olaya ilişkin var olan zihinsel temsillerin dönüştürülmesini amaçlayan

tartışmacı metinler, ancak okuyucunun zihinsel yapısını dönüşüme uğratacak tasarımlar ile bu tasarımları metin yüzeyine taşıyacak türe özgü metinsel kurumlar ile üretilebilir. Bu bağlamda Golder ve Coirier (1994), "metin bütünleştirme becerisi", "argümantasyon durumlarına özgü senaryolara hakimiyet" ve "tartışmacı metnin prototipik temsili" olmak üzere türe özgü özellikler bakımından optimal derecede yapılandırılmış tartışmacı metin üretimi için sahip olunması gereken üç tür yeterlilikten bahsetmektedir. Bu doğrultuda söz konusu yeterlilikleri Golder ve Coirier (1994) şu şekilde açıklamak mümkündür:

i. Metin Bütünleştirme Becerisi *(Text Composition Skills)*: Tutarlı bir metinsel bütünlük sağlamak üzere planlama yapma, konu başlığı belirleme vb. gibi metin üretimi için gerekli tüm becerileri içermektedir ancak bu yeterlilik türü esasen tartışmacı metin üretimine özgüdür ve metnin kavramsal bütünlüğü sağlamada önemlidir (Golder ve Coirier, 1994).

ii. Argümantasyon Durumlarına Özgü Senaryolara Hâkimiyet *(Mastery* of the Scripts *Specific to Situations of Argumentation)*: Metin üreticisinin, öne sürülen argümanlara bağlılığını ve metin alıcısının, sahip olduğu zihinsel temsilleri dönüştürebileceğine dair varsayımları içerir (Golder ve Coirier, 1994).

iii. Tartışmacı Metnin Prototipik Temsili *(The Prototypical Representation of Argumentative Text)*: Metin üreticisinin, var olan zihinsel temsillerin kabulü veya reddine yönelik metin alıcısıyla girdiği müzakere sürecini ifade eder. Bu süreçte metin üreticisi var olan zihinsel temsillerin dönüştürülmesine dönük gerekçelendirmeler yapmalıdır.

Argümantasyon Yapısı

Argüman yapısı, sistem bütününü oluşturan farklı birimlerin entegre çalıştığı ve birbirine karşı konumlandığı bütüncül bir sistemdir. Bu bağlamda argüman yapısının oluşması için bir dizi önermenin veri konumunda, bir dizi önermenin iddia konumunda olması ve söz konusu bu iki unsur arasında veri-iddia ilişkisine dayalı tutarlılık ilişkilerinin yapılandırılarak bulguların veriye, düşüncelerinse iddiaya dönüştürülmesi gerekmektedir. Çünkü ancak bu sayede ileri sürülen zihinsel tasarımların herkes için kabul edilebilir bir gerçeklik olarak sunulması mümkündür. Bu bağlamda argümantasyon, akıl yürütme çizgisinin ikna amaçlı biçimselleştirildiği ve düşüncelerin kavramsallaştırılarak, herkes tarafından paylaşılan gerçeklik olarak sunulmasına olanaklı kılan bir bilgi yönetim ve söylem sunum stratejisidir. Buna karşın söylem akışı içerisinde veri-iddia ilişkisinin kurulamaması durumunda herhangi bir argüman yapısından bahsedilemeyeceği gibi kişisel varsayımların yargıya dönüşmesi ve düşüncelerin yığılımı durumu söz konusu olacaktır.

Toulmin'e (2003) göre iyi yapılandırılmış bir argüman; veri *(data),* gerekçe *(warrant)* ve iddia *(claim)* olmak üzere üç ana bileşen ile destek *(backing),* niteleyici *(qualifier)* ve reddedici *(rebuttal)* olmak üzere üç yardımcı bileşenden oluşan yapısal bir bloktan oluşur. Bu doğrultuda argüman yapısını oluşturan birimleri şu şekilde açıklamak mümkündür:

1. Veri: Sahip olunan görüş / düşüncelerden oluşan yapıyı ifade etmektedir (Toulmin, 2003). Bir diğer ifadeyle veri, ulaşılan zihinsel temsillerin kanıtıdır.

2. İddia: Herhangi bir olgu / olay karşısında ileri sürülen düşüncedir (Toulmin, 2003).

3. Gerekçe: Veri ve iddia bileşenleri arasındaki bağlantıyı oluşturur (Toulmin, 2003). Gerekçe, sonucu ortaya çıkaran tetikleyiciyi oluşturur. Dolayısıyla gerekçe ne kadar güçlü ise niteleyici o kadar güçlü hâle gelir. Gerekçe, veri ile iddia arasındaki niteleyicinin ortaya çıkmasını sağlar ve uslamlama süreci tam da bu aşamada başlar.

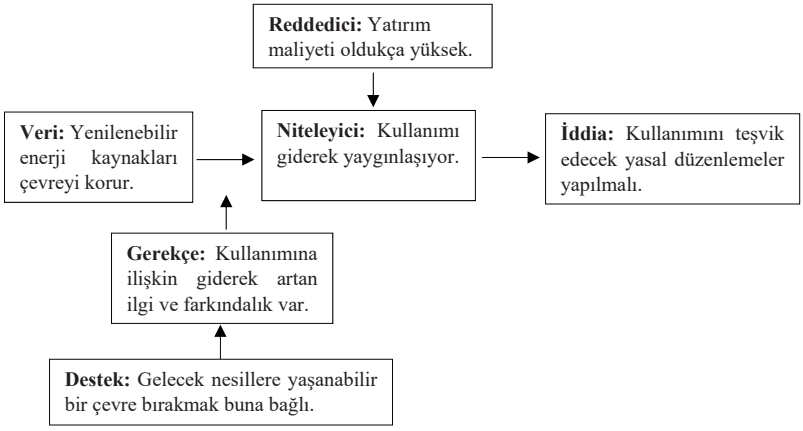
4. Destek: İleri sürülen gerekçelerin kabul edilebilirliğine ilişkin varsayımlardır. Bu yönüyle iddiayı sağlamlaştırma işlevi görmektedir (Toulmin, 2003). Argümantasyon sürecinde destek, gerekçeyi güçlendirmekle de görevli bileşendir. Bu bağlamda özellikle öne sürülen gerekçelerin kabul edilebilirliği tartışmalı olduğu durumlarda destek argüman yapısını için gereklidir.

5. Niteleyici: İddianın kabul edilebilirliğini arttırmaya dönüktür (Toulmin, 2003). Olay / olguya ilişkin bulgunun, iddia için en uygun düzeyde veri oluşturup oluşturamayacağını ifade eder.

6. Reddedici: Karşı görüşte sahip bireylerin, ileri sürdüğü düşüncelerin çürütülmesi (Toulmin, 2003).

Şekil 1

Argümantasyon Yapısı (Toulmin 2003: 97'den uyarlanmıştır.)


Reddedici: Yatırım maliyeti oldukça yüksek.
Veri: Yenilenebilir enerji kaynakları çevreyi korur.
Niteleyici: Kullanımı giderek yaygınlaşıyor.
İddia: Kullanımını teşvik edecek yasal düzenlemeler yapılmalı.
Gerekçe: Kullanımına ilişkin giderek artan ilgi ve farkındalık var.
Destek: Gelecek nesillere yaşanabilir bir çevre bırakmak buna bağlı.

Uslamlama

Uslamlama *(reasoning)* zihinsel tasarımlara ilişkin kurulumların yapıldığı bilişsel bir eylemdir. Bu süreçte herhangi bir olgu/olayla ilgili sahip olunan eski ve yeni tüm düşünce sistematikleri, kabul, inanç ve beklenti düzeyleri gibi unsurlar değerlendirilerek gerekçeler üretilir. Bu yönüyle uslamlama yeteneği söylemi takip etmek, olay ve eylemlerin olası nedenleri hakkında müzakere etmek, ön bilgilere dayalı varsayım ve beklentileri değerlendirmek ve nihai amaç olarak fikirleri değiştirmek ve ikna etmek için ön koşuldur (Wilhelm, 2005) ve insan ilişkilerini düzenlemede merkezî bir role rahiptir (Toulmin, 2001).

Argümantasyon sürecinde, argüman yapısını oluşturan unsurların yalnızca yüzey yapıda ardışık önermeler olarak sıralanması ve bu yolla ilişkilendirilmesi yeterli değildir. Bu noktada özellikle veri ile iddia bileşenleri arasındaki bağlantının uslamlama içermeden kurulması, her iki unsurun birbirinden bağımsız iki ayrı önerme gibi davranmasına neden olacaktır. Bir diğer ifadeyle uslamlama olmaksızın, argümanı oluşturan bileşenler tümüyle sözbilimsel işlevlerini (iddia, destek, kanıt vb.) yitirerek basit ifadelere dönüşürler (Uzun vd., 2014). Dolayısıyla ikna temelli argümantasyon süreci için gereken bilişsel eylem uslamlamadır ve bu yönüyle uslamlama argümanı oluşturan unsurlar arasındaki mantıksal tutarlılık ağlarının yapılandırılmasıdır. Çünkü ancak bu sayede olgu/olayla ilgili zihinsel tasarımlar kavramsallaştırılarak, herkes tarafından paylaşılan gerçeklik haline dönüştürülebilir. Bu nedenle her argüman, uslamlama içermek zorundadır, ancak her uslamlama argüman içermek zorunda değil-

dir. Uslamlama sürecinde zihinsel sistem, görüş *(opinion)*, fikir *(thought)*, düşünce *(assumption)* olmak üzere üç tip girdi kaynağı kullanır. Söz konusu bu girdi kaynaklarının özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Uslamlamanın Girdileri

Girdi Kaynakları	Girdi Kaynaklarının Özellikleri
Görüş	• Öznellik değeri yüksektir. • Kavramsallaştıran, canlandıran, bilgi açısından kaynak ve sorumlu olan sözce / tümce üreticisidir. • Değerbiçme *(appraisal)* taşır.
Fikir	• Paylaşılan öznellik *(intersubjectivity)* taşır. • Sözce / tümce üreticisi, kavramsallaştırma, canlandırma, bilgi açısından kaynak ve sorumlu olma rollerini paylaşır.
Düşünce	• Uslamlama ve nesnellik sunumu taşır. • İkna ve kabul gücü yüksektir.

Alan yazında, mantıksal örüntüleme bakımından benzerlik, genelleme, örneklendirme, neden-etki, bilgi ve görüş temelli olmak üzere beş uslamlama türü tanımlanmıştır (Walton vd., 2008). Bu bağlamda söz konusu bu türlere ilişkin açıklamalar ve örnekler (kullanılan örnekler veri tabanından alınmıştır) şu şekildedir:

1. Benzerlik (Benzeşim) Uslamlaması: Benzerlik uslamlaması durum temelli bir uslamlamadır, eğer iki durum arasında uygun bir benzeşim varsa benzeşim uslamlaması yapılabilir (Uzun, vd., 2014). Benzerlik uslamlaması, nesneler arasında bilinen ortak özelliklerden hareketle bilinmeyen bir özelliğin de ortak olduğunun ifade edilmesine olanak sağlar.

Örnek 1

Benzerlik Uslamlaması Örneği

Sağlık gerekçesiyle birçok üniversite uzaktan eğitime geçeceğini ilan etti. Okulumuz Hacettepe Üniversitesi de yaşanan gelişmelere kayıtsız kalmayarak, önceliğin insan sağlığı olduğu vurgusuyla uzaktan eğitime geçiş yapıldığını duyurdu.

2. Genelleme Uslamlaması: Bir sınıfın bütün üyeleri aynı özellikleri taşıyacağı için o sınıfın bir üyesi de verilen özellikleri taşır. Genelleme sav (argümantasyon) şemalarında iddia ile veri arasındaki ilişkide veri genellikle genelleme yapılan sınıfa ait özellikleri, iddia ise bu sınıfa ait bir üyenin özelliğine aittir (Uzun vd., 2014).

Örnek 2

Genelleme Uslamlaması Örneği

2019 yılı sonlarına doğru Çin'de ortaya çıkan Covid-19 pandemisi, hayatın hemen her alanını etkilediği gibi, bu durumun olumlu ve olumsuz yanlarını eğitim alanında da görmek mümkündür.

3. Örneklendirme Uslamlaması: Belli bir somut örnek üzerinden iddiaya yönelik çıkarım yapılmasıdır. Bu durumda iddianın verisi sunulan örnek / örnekler olacaktır (Uzun, vd., 2014).

Örnek 3

Örneklendirme Uslamlaması Örneği

Covid-19 kaynaklı küresel salgın tüm toplumlarda sarsıcı yenilikler meydana getirdi. Bu yeniliklerin en büyüğü şüphesiz eğitim alanında olanlardır.

4. Neden - Etki Uslamlaması: Bir sonuç olarak ortaya çıkan durumun, olgunun başka bir olay / durum / olgudan kaynaklandığını göstermek biçiminde gerçekleşir, olası bir nedenin akıl yürütülerek bir sonuçla ilişkilendirilmesi etki-neden şemasını doğurur (Uzun vd., 2014). Neden uslamlamalarında argümantasyon eylemini gerçekleştiren sözbilimsel yapı, sonuç çekirdeğine neden eklenmesiyle veya koşul sözbilimsel yapısıyla ortaya çıkar.

Örnek 4

Neden - Etki Uslamlaması Örneği

Eş zamanlı model canlıdır ve öğrenciler aynı anda çevrim içi olmaktadırlar. Bu model, tartışma ve beyin fırtınası yapmak ve yaşanan sorunlar sonrasında hızlı geribildirimde bulunmak için idealdir. Ancak zaman planlamasında, denetimde sorunlar yaratmakta ve öğrenci sayısının fazla olduğu durumlarda çocuğun pasif kalması gibi olumsuz sonuçlar doğurmaktadır.

5. Bilgi ve Görüş Temelli Uslamlama: İleri sürülen argümanların herhangi bir olgu / olay hakkında yaygın olan bakış açısına dayalı olarak oluşturulmasıdır. Bu bağlamda bilgi temelli olan şema bilginin kaynağı açısından uzman görüşüne, deneyime ve tanık ifadesine bağlı olarak farklılık gösterir, görüş temelli olan ise belli belli bir grubun veya genel bir kabullenişin olmasına bağlı olarak ayrışabilir (Uzun vd., 2014).

Bilgi ve görüş temelli uslamlamalarda iddia konumunda bulunan P önermesinin geçerliliği her durumda, veri konumunda bulunan Q önermesine bağlıdır. Belli bir otorite açısı altında kurulan argümanlarda sözbilimsel olarak iddianın uzantısı, metin içi gönderimlerle kendisini gösterir.

Örnek 5

Bilgi ve Görüş Temelli Uslamlama Örneği

Uzaktan eğitimin yaşandığı bu dönemde eğitim ile ilgili duyduğumuz en sık kavramlardan biri de "eğitimde fırsat eşitliği"dir. Peki, eğitimde fırsat eşitliği ne demektir? Tezcan'a göre, "Hiçbir ayrım yapılmaksızın herkesin gizilgüç ve yeteneklerini en uygun biçimde gerçekleştirmede eğitim hizmetlerinden eşit ölçüde yaralanma eşitliğini" ifade etmektedir (Tezcan, 1994: 94). Fakat ne yazık ki tanımda geçen "eğitim hizmetlerinden eşit ölçüde yararlanma eşitliği" kısmının bu süreçte yakalanmadığı ve birçok öğrencinin neredeyse eğitimden uzaklaştığını söylemek pek de yanlış olmaz.

Argümantasyon ve Eğitim

Argümantasyon, bireylerin herhangi bir olgu-olay hakkında sahip oldukları zihinsel temsillerin (görüş, fikir, düşünce) kabulüne veya reddine yönelik gerekçelendirme süreçlerini içermektedir. Bu bağlamda argümantasyon, bireylerin ortak paydada olmadıkları olgu/olay hakkında müzakere etmek, fikirler öne sürmek, eleştiri ve öneriler getirmek ve nihai amacı muhatap alınan kişinin düşünce sistematiğini değiştirmek olan etkileşimsel bir süreçtir (van Eemeren ve Grotendors, 2004). Bu aynı zamanda sosyal, politik ve bilimsel tartışmaların bol olduğu çağdaş toplumda, herhangi bir olgu-olayla ilgili farklı düşünsel alternatifler arasında rasyonel seçimler yapabilme yeteneğini, bireylerin tartışmaları çözmesine yardımcı olan argümantasyon kurabilme becerisini besleyerek toplumsallaşma süreçlerine aktif ve dikkatli katılım için oldukça önemlidir (Reznitskaya vd., 2007). Bu yönüyle de argümantasyon, bireylerin günlük yaşam ve mesleki faaliyetlerinde topluma katılım sağlamalarına imkân tanıyan bir yetenek olarak kabul edilmektedir (Garcia-Mila ve Andersen, 2007).

Argümantasyon üretimi düşünsel tasarımların gerçekliğine ilişkin sorgulama ve muhakeme süreçleri içermesiyle başka bireylerin zihinsel tasarımlarını dönüştürmeye dönük olabileceği gibi bireylerin kendi zihinsel tasarımlarını dönüştürmeye de dönük olabilir. Bu yönüyle argümantasyon üretimi sosyal etkileşimi etkileyen toplumsal bir olgu olduğu kadar bir yönüyle de bireyseldir.

Buraya kadar söylenenler düşünüldüğünde, argümantasyon eğitiminin işaret edilen kazanımlarının; toplumsal etkileşime açıklık ve katılım, müzakere kültürü ve çözüm odaklı olma, eleştirel ve analitik düşünme, bireysel gelişimi destekleyen özdüşünümsel muhakeme süreçleri yürütme gibi 21. yüzyıl becerileriyle ve çağdaş öğretim hedefleriyle büyük bir uyum taşıdığı kolaylıkla izlenebilir.

Daha özelde öğretime özgü unsurlar açısından bakıldığında argümantasyon, zihinsel temsillerin kabulüne veya reddine ilişkin gerekçelendirmelere yönelik sorgula-

maların yapılabilmesi için düşüncelerin sistemleştirilmesini sağlayacak akıl yürütme süreçlerini içermektedir. Bu noktada biçimsel akıl yürütme süreçlerinin iç dinamiklerini betimlemesi bakımından argümantasyon ve öğrenme arasında güçlü bir bağ olduğu alan yazında ifade edilmektedir (Kuhn, 1991; Siegel 1995). Bu bağlamda argümantasyon bilgisi, öğrencilere hem kendilerinin hem de başkalarının akıl yürütme çizgilerinde izledikleri mantıksal kurallara ilişkin üst bilişsel farkındalık kazandırması hem de karşılaştıkları zihinsel tasarımları sahip oldukları inanç ve kabul sistematiğinden bağımsız değerlendirmelerine olanak sağlaması bakımından önemlidir (Klaczynski vd., 1997). Zira eleştirel düşünme açısından, bireylerin sahip oldukları inanç ve düşünce yapısından bağımsız olarak öne sürülen argümanları değerlendirebilme becerilerinin geliştirilmesi, üzerinde durulan bir konudur (Baron, 2000; Sternberg, 2003).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin sosyal ve iletişimsel bir süreç yoluyla gerçekleştiği ve öğrencilerin, diyalog ve müzakere yoluyla sosyal düzlemde bilgi paylaşımı gerçekleştirdikleri sıklıkla ifade edilir (Vygotsky, 1978; Aldridge vd., 2000). Bu bağlamda argümantasyon, öğrenmeyi sosyal bir aktivite hâline dönüştürmekte (Bricker ve Bell, 2008; Venville ve Davson, 2010), ve bilginin öğretmenler ve öğrenciler arasında paylaşılarak öğrenilmesine katkı sağlamaktadır (Keys vd., 1999). Özellikle etkileşimsel bilgi paylaşımı, diyalog kurma, verilen cevapların geçerliliğine ilişkin sorgulama yapma ve ileri sürülen iddiaları destekleme gibi iletişimsel etkinlikler bireyleri bilgiyi yapılandırmaları için zorlar (Kuhn, 2010); bu yönüyle de etkili bir sosyal etkileşimin yolunu açar.

Argümantasyon becerisi farklı öğrenme alanlarıyla da ilişkili olduğu için temel bir yeterlilik olarak görülmektedir (Ludwig ve Spinner, 2000'den akt. Heitmann vd., 2014). Bu nedenle çoğu eğitim programında argümantasyon becerisinin gelişimine dönük kazanımlara yer verilir. Bu bağlamda örneğin Almanya'da, özellikle Almanca dersi için öğrencilerin kabul edilebilir gerekçelere dayanan argümanlar üretmeleri, üretilmiş argümanlardaki gerekçelendirmeleri sorgulayarak karşı argüman *(counterargument*) üretebilmeleri üzerinde önemle durulan bir konudur (Heitmann vd., 2014). Almanca öğretim programı kadar güçlü vurgularla olmasa da Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programlarında öğrencilerin "duygu ve düşünceleri ile belli bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazlı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması, bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirilmesi, okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin sağlanmasının" hedeflendiği ifade edilmektedir (MEB, 2019).

Yöntem

Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonunun 12.04.2022 tarih ve E-35853172-600-00002138743 sayılı onayı ile yapılmıştır.

Araştırma Modeli

Türkçe öğretmen adaylarının yazdığı tartışmacı metinlerin argümantasyon yapısı bakımından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması *(case study)* yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması bir konuyla ilgili var olan durumu betimlemek ve gelişimi sağlamaya dönük sistematik bir araştırma yöntemidir (Chmiliar, 2010). Bu yöntem araştırmacının müdahil olamadığı olgu-olaya ilişkin kapsamlı incelemelerin yapılmasına ve mevcut durumun betimlenmesine katkı sağlar.

Çalışma Grubu

Çalışmanın amacı doğrultusunda örneklem grubu, amaçlı örneklem yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme yöntemi, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır ve belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip bir veya daha fazla özel durumlarda çalışmak istenildiğinde kullanılır (Büyüköztürk vd., 2013). Bu doğrultuda çalışma grubu Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim dalında okuyan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 106 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Türkçe öğretmeni adaylarının argüman sunumlarının, argümantasyon yapısı bakımından incelenebilmesi amacıyla, öğretmen adaylarından "uzaktan eğitim sürecini" değerlendiren tartışmacı metin yazmaları istenmiştir. Süre sınırlamasının, yazma sürecine olumsuz etkileyeceği düşünüldüğünden herhangi bir süre kısıtlamasına gidilmemiştir. Metin konusunun belirlenmesinde ise konunun güncel olması ve öğrencilerin sürece ilişkin deneyim sahibi olmaları göz önünde bulundurulmuştur.

Gerek argüman yapısına ilişkin çözümlemede gerekse argüman oluşturma süreçlerinde kullanılan uslamlama türlerinin belirlenmesine ilişkin çözümlemeler ile tematik akış, argümantasyon deseni ve metin tonu gibi metinleştirme sürecine ilişkin kullanım özellikleri, nitel veri çözümleme yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, iletişimin herhangi bir biçimine uygulanabilen, metin içeriğine odaklanan ve metinde yer alan kavramları belirleyip sayısallaştırmak için kullanılır (Cavanagh, 1997). Nitel araştırma ve içerik analizinde önemli noktalardan birisi elde edilen verilerin kodlanmasındaki kesinliktir. Bu nedenle çalışmanın geçer-

lik ve güvenirliğini sağlamak adına elde edilen veriler, her iki araştırmacı tarafından farklı zaman dilimlerinde iki kez kontrol edilerek çözümlenmiş, uyum katsayısının hesaplanmasında farklı zamanlarda verilen puanların aritmetik ortalamaları kullanılmıştır. Kodlamadaki kesinliği sağlamak adına elde edilen veriler ayrıca argümantasyonla ilgili çalışmaları olan alan uzmanı üç dil bilimci üç öğretim üyesi tarafından da kontrol edilerek uyum katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmacılar arası uyum katsayısı SPSS 20.0 paket program kullanılarak Kendal Uyum Katsayısı *(Kendall's Cofficiency Concordance)* hesaplanarak belirlenmiştir. Bu katsayı, ikiden fazla değerlendirmecinin, bir grup üzerinde yaptığı değerlendirmeleri sınayarak, sıralama esasına göre aralarında anlamlı derecede uyum olup olmadığını sınayan bir testtir, anlamlılık derecesi P'nin 0.05'ten küçük olması, anlamlı derecede uyum olduğunu gösterir (Can, 2014).

Tartışmacı metnin prototipik temsil düzeyini belirlemek üzere yapılan içerik analizi, metinlerin argüman yapısını oluşturan birimleri sayısal olarak ne ölçüde içerdiğine bakılarak yapılmıştır. Bu doğrultuda metinler, Tablo 2'de de görüldüğü gibi, argüman oluşumu için gerekli olan iki bileşenli (iddia + veri) yapıdan başlamak üzere içerdiği bileşen sayısına göre beş düzeye ayrılarak incelenmiştir. Veri-iddia ilişkilerinin kurulmadığı sayıltı veya bulgu içeren bildirim tümcesi niteliğindeki yapılar ise düzey sıfır (0) olarak alınmıştır.

Tablo 2

Argümantasyon Düzeyleri

Düzey	Argümanı Oluşturan Birimlerin Sayısı
$Düzey_0$:	Tek bileşenli (İddia yapısı yok. Veri konumunda bildirim tümcesi niteliğinde sayıltı ve bulgu tümceleri mevcut)
$Düzey_1$:	İki bileşenli yapı
$Düzey_2$:	Üç bileşenli yapı
$Düzey_3$:	Dört Bileşenli yapı
$Düzey_4$:	Beş bileşenli yapı
$Düzey_5$:	Altı bileşenli yapı

Bulgular

Argümantasyon Yapısına İlişkin İçerik Analizi Bulguları

Argümantasyon yapısına ilişkin içerik analizi sonucu elde edilen bulguların tutarlılığını hesaplamak üzere yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 3'te yer almaktadır. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar %95 güven aralığında, yapılan içerik analizinde araştırmacılar arası uyum olduğunu göstermektedir.

Tablo 3

Araştırmacılar Arası Uyum Katsayısı

n	106
Kendall's W[a]	760
Chi-square	4.692
df.	4
Asym.sig	,320

İçerik analizinden elde edilen bulgular incelendiğinde 106 metinden 11 tanesinin argüman oluşumu için gereken veri + iddia ilişkisine dönük herhangi bir kurulum içermediği görülmüştür. Söz konusu duruma ilişkin örneğin yer aldığı Örnek 6 incelendiğinde; tümce grupları arasında veri + iddia ilişkisinin kurulumuna dönük herhangi bir yapılandırma olmadığı, paragrafı oluşturan tümcelerdeki önermelerin birbirinden bağımsız hareket ettiği dolayısıyla da düşünce yığılımlarının meydana geldiği, bu durumun sonucunda da söz konusu bu paragrafın iletişimsel değer açısından sayıltı ve bulgulara dayalı bildirim tümcelerinden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 4

Argüman Birimlerinin Sayısal Dağılımı

Argümantasyon Düzeyleri			
	Düzey$_0$:		11
Argümantasyon İçeren Metinler	Düzey$_1$: İki bileşenli		32
	Düzey$_2$: Üç bileşenli		28
	Düzey$_3$: Dört bileşenli		14
	Düzey$_4$: Beş bileşenli		13
	Düzey$_5$: Altı bileşenli		8
		Toplam	**106**

Örnek 6

Argüman Değeri / Yapısı Taşımayan Tümce Örneği

Günümüzde üzerinde en çok konuşulan konulardan biri uzaktan eğitimdir. / Uzaktan eğitim özellikle yaşadığımız zor durumun etkisiyle hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. / Yaşadığımız salgın dönemi bizi uzaktan eğitime alışmayı mecbur bırakmıştır. / Salgın döneminden daha önce hayatımıza giren bu sistem son bir buçuk yılda oldukça yaygınlaşmıştır. / Salgın döneminde okula gidemeyen öğrenciler uzaktan eğitim görmeye başlamıştır. / Uzaktan eğitim uygulaması kimi zaman

çeşitli uygulamalar üzerinden yapılırken kimi zamansa televizyon ve kanallar üzerinden yapılmıştır./

Teknik açıdan argümantasyon değeri taşıyan metinlerin ise büyük ölçüde veri + iddia ilişkisine dayalı olarak iki bileşenli olduğu yapılan çözümlemede görülmüştür. Veri tabanında bu özelliğe sahip 32 metin bulunmaktadır.

Örnek 7

İki Bileşenli Argümantasyon Yapısı Örneği

Yüz yüze eğitimin vaka sayılarını arttırmada büyük bir etken olacağı kaçınılmaz bir gerçek ***(Veri).*** Bu sebeple yüz yüze eğitimin yerine gelen uzaktan eğitim, içinde bulunduğumuz koşullar için önemli bir adımdır ***(İddia)***.

Sıklık açısından kullanım değeri yüksek ikinci argümantasyon yapısı üç bileşenli yapıdır. Yapılan çözümlemede 28 adet metnin üç bileşenli argümantasyon yapısı içerdiği görülmüştür. Üçlü argümantasyon yapısının ise "veri + iddia + gerekçe" ile "veri + iddia + reddedici" şeklinde oluşturulduğu, buna karşın üçlü argümantasyon yapısı kurulumunda argümantasyon şemasını oluşturan diğer birimlerin yer almadığı görülmüştür. Söz konusu bu yapıların kullanım sıklığına ilişkin sayılar Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Üç Bileşenli Argümantasyon Yapısı

Düzey 2	**n**
(Veri + İddia) + Gerekçe	16
(Veri + İddia) + Reddedici	12
Toplam	**28**

Örnek 8

Üç Bileşenli Argümantasyon Yapısı Örneği

8A: "İddia + Veri + Gerekçe" Bileşenli Argümantasyon Örneği

Teknolojik ilerleme hayatımızdaki birçok unsurun değişmesine neden olmuştur ***(İddia).*** Bu durumun yansımaları eğitim alanında da kendisini göstermektedir ***(Veri)***. Uzaktan eğitim olanaklarının gelişip yaygınlaşması teknolojik ilerlemenin eğitim alanındaki yansımasına verilebilecek en iyi örnektir ***(Gerekçe).***

8B: "Reddedici + Veri + İddia " Bileşenli Argümantasyon Örneği

Uzaktan eğitim belli kolaylıklar sağlasa da ***(Reddedici).*** Genel anlamda bazı olumsuzluklara sebebiyet vermektedir ***(İddia).*** Eğitim materyallerine erişim bu süreçte büyük ölçüde kısıtlanmıştı ***(Veri).***

Tablo 6

Dört Bileşenli Argümantasyon Yapısı

Düzey 3	n
(Veri + İddia) + Gerekçe + Destek	7
(Veri + İddia) + Niteleyici + Gerekçe	4
(Veri + İddia) + Gerekçe + Reddedici	3
Toplam	**14**

Örnek 9

Dört Bileşenli Argümantasyon Yapısı Örneği

9A: " İddia + Veri + Gerekçe + Destek" Bileşenli Argümantasyon Örneği:

Tüm eğitim öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitim yoluyla yapılması birçok eğitim sorununu da beraberinde getirmiştir ***(İddia).*** Gerek teknolojik açıdan gerekse sosyolojik açıdan ne öğrenciler ne de öğretmenler bu koşullara uyum sağlayamamıştır ***(Veri).*** Özellikle uzaktan eğitimin uygulandığı ilk dönemlerde, bilgisayar kullanımında yetersiz birçok öğretmenin olması derslerin işlenememesine ya da ertelenmesine sebep olmuştur ***(Gerekçe).*** Bilgisayarı etkin bir öğrenme aracı olarak kullanan öğretmenler bile kendilerini bu sürece alıştırmada hayli zorlanmıştır ***(Destek***).

9B: "Veri + İddia + Niteleyici + Gerekçe" Bileşenli Argümantasyon Örneği:

Yaklaşık 5.500 ila 6000 yılı bilinen insanlık tarihinde değişimlerin tetikleyicisi olmuş nice hadise meydana gelmiştir ***(Veri).*** Devrimler, salgınlar, doğal afetler, savaşlar ve krizler bunlardan bazılarıdır ***(Niteleyici).*** Esasında tek bir olay gibi gözüken bu durumlar, beraberinde birçok unsuru da etkileyerek siyasi, kültürel ve toplumsal pek çok değişimin kapısını aralamıştır ***(İddia).*** Örneğin, Ortaçağ Avrupası'nda milyonlarca insanın ölümüne neden olan "kara veba" reformların, Rönesans hareketlerinin kıvılcımını yakmış, Avrupa'daki bilimsel uyanışın öncüsü olmuştur ***(Gerekçe).***

9C: "İddia + Veri + Gerekçe + Reddedici" Bileşenli Argümantasyon Örneği:

Dünyanın bilhassa ülkemizin içinde bulunduğu bu olağanüstü duruma hazırlıksız yakalanmanın sonunda mecburi olarak uzaktan eğitim kavramını tanımamız ve

uygulamamız bir oldu ***(Veri).*** Zorunlu olarak gerçekleşen bu hal, ne yazık ki beklendiği üzere iyi sonuçlar vermedi ***(İddia).*** Eğitim kalitesi açısından verimsiz bir halde olan bu durumun başında gelir dağılımındaki eşitsizlik yani fırsat eşitsizliği kavramı gelmektedir ***(Gerekçe).*** Bu durumla ilgili çalışmalar yürütülse de ülkemizdeki bu eşitsizliğin en aza indirilmesi için çalışmaların daha kararlı biçimde yürütülmesi gerekmektedir ***(Reddedici).***

Yapılan içerik analizinde 13 metnin beş bileşenli argümantasyon yapısı içerdiği ve bu yapıların "veri + iddia + niteleyici + gerekçe + destek", "veri + niteleyici + gerekçe + reddedici" ile "veri + iddia + gerekçe + destek + reddedici" olmak üzere üç farklı şekilde gerçekleştiği görülmüştür. Söz konusu bu farklı kullanımların sayısal dağılımları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7

Beş Bileşenli Argümantasyon Yapısı

Düzey 4	**n**
(Veri + İddia) + Niteleyici + Gerekçe + Destek	6
(Veri + İddia) + Niteleyici + Gerekçe + Reddedici	5
(Veri + İddia) + Gerekçe + Destek + Reddedici	2
Toplam	**13**

Örnek 10

Dört Bileşenli Argümantasyon Yapısı Örneği

10A: "İddia + Veri + Niteleyici + Gerekçe + Destek" Bileşenli Argümantasyon Örneği:

Küresel salgınla birlikte hayatımıza giren uzaktan eğitim süreci hem öğretmenlerimiz hem de biz öğrenciler için alışkın olmadığımız bir durumla mücadele etmemizi gerektirdi ***(İddia).*** Pandemi ile mücadelede geçirdiğimiz bu bir yılda eğitim olanaklarının çeşitliliğini, istenildiği takdirde bilginin farklı şekilde öğrenilebileceğini, ağ bağlantılarının bulunduğu her yerde her koşulda eğitimin sürdürülebileceğini yediden yetmişe öğretim olanaklarının sağlanabileceğini gördük ***(Veri).*** Kısıtlamalardan dolayı evlerimizde gerçekleştirdiğimiz bu uzun, sıkıcı süreci fırsata çevirmeye çalıştık ***(Niteleyici).*** Kendi yeteneklerimizi fark ettik ve geliştirmek için uğraştık ***(Gerekçe).*** Öğrenciler birçok alanı ilgilendiren çevrimiçi gerçekleştirilen sempozyum, söyleşi vb. türlerde sertifikalar alarak kendilerini gerçekleştirme imkanı kazandı ***(Destek).***

10B: "İddia + Veri + Reddedici + Gerekçe + Destek" Bileşenli Argümantasyon Yapısı Örneği:

Covid-19 süreci ile birlikte okullarda yüz yüze eğitime ara verildi ***(Veri).*** Bu sürecin avantajları olduğunu göz ardı etmek mümkün olmamakla birlikte ***(Reddedici),*** dezavantajlarının daha fazla olduğu inkar edilemez bir gerçektir ***(İddia).*** Uzaktan eğitim sürecinin en önemli sorunu internet alt yapısı ve gerekli materyallere erişim konusunda karşımıza çıkmaktadır ***(Gerekçe).*** Bu sorun yüz yüze eğitimde bile var olan eşitsizlik durumunu daha da vurgulanır hale getirmektedir ***(Destek).***

10C: "İddia + Veri + Reddedici + Gerekçe + Niteleyici" Bileşenli Argümantasyon Yapısı Örneği:

Uzaktan eğitimde öğrencilerin eşit bir şekilde çevrimiçi eğitimden yararlanması gerekir ***(İddia).*** Dolayısıyla öğrencilerin diğer öğrencilerle aynı şartlarda uzaktan eğitim alabilmeleri için teknolojik aletlerin ve internet sıkıntısının çözülmesi gerekmektedir ***(Niteleyici).*** Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya dönük çalışmalar yapılmakla birlikte ***(Reddedici),*** öğrencilerin maddi durumları değişiklik gösterdiği için uzaktan eğitimde şart olan teknolojik aletler, internet sıkıntısı, alt yapı yetersizliği gibi durumlardan dolayı her öğrenci çevrimiçi eğitimden tam olarak yararlanamamaktadır ***(Veri).*** Fırsat eşitliği olmadığı için de öğrenciler uzaktan eğitimde istedikleri başarıyı elde edememektedir ***(Gerekçe)***.

Yapılan incelemede kullanım sıklığı en düşük olan argümantasyon yapısı ile altı bileşenli yapıdır. Bu bağlamda yazılan metinlerden yalnızca sekiz tanesi bu nitelikte bir yapıya sahiptir.

Örnek 11

Altı Bileşenli Argümantasyon Yapısı Örneği

Pandemi sürecinde uzaktan eğitim yoluyla eğitimin aksamasının önüne geçilmeye çalışılmışsa da ***(İddia),*** yüz yüze eğitimle karşılaştırıldığında uzaktan eğitimin bir takım dezavantajlara sahip olduğu görülmektedir ***(Veri).*** Bu süreçte derslerin uzaktan eğitimle verilmesi avantaj sağlıyormuş gibi görünse de ***(Reddedici),*** bunun ne kadar etkili olduğu tartışılır bir konudur ***(Niteleyici).*** Burada özellikle öğrencilerin uzaktan eğitim için gerekli olan araçlara sahip olamaması eğitimden faydalanmalarını engellemektedir ***(Gerekçe).*** Bu araçlara sahip olunsa bile evdeki öğrenci sayısının fazla olması ya da alt yapı yetersizliği gibi durumlardan kaynaklanan sorunlar yaşanmaktadır ***(Destek).***

Uslamlanma Türlerine İlişkin İçerik Analizi Bulguları

Uslamlama türlerinin belirlenmesine ilişkin içerik analizi sonucu elde edilen bulguların tutarlılığını hesaplamak üzere yapılan analiz sonuçları Tablo 8'de yer almaktadır. Buna göre elde edilen sonuçlar %95 güven aralığında, yapılan içerik analizinde araştırmacılar arası uyum olduğunu göstermektedir.

Tablo 8

Uslamlama Türlerine İlişkin Araştırmacılar Arası Uyum Katsayısı

n	95
Kendall's W[a]	,820
Chi-square	7.077
df.	4
Asym.sig	,320

Daha önce de ifade edildiği gibi argümantasyon için gereken bilişsel eylem uslamlamadır. Bu doğrulta Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları tartışmacı metinlerde ortaya koydukları argümanları, hangi uslamlama türünü kullanarak ortaya koyduklarına dönük içerik analizine ilişkin bulgular Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9

Uslamlama Türlerinin Dağılımı

Uslamlama Türleri	**n**
Benzerlik Uslamlaması	36
Genelleme Uslamlaması	23
Örneklendirme Uslamlaması	18
Neden-Etki Uslamlaması	13
Bilgi ve Görüş Temelli Uslamlama	5
Toplam	**95**

Tablo 8 incelendiğinde, argümantasyon içermeyen 11 metinde herhangi bir uslamlama kurulmadığı görülmekle birlikte, verilen konuya ilişkin argümanların ağırlıklı olarak benzerlik uslamlaması yoluyla yapıldığı görülmektedir. Bu türü sırasıyla genelleme, örneklendirme ve neden-etki türü uslamlamalar izlemektedir. Veri tabanında yer alan metinlerde kullanım sıklığı en az olan uslamlama türü ise bilgi ve görüş temelli uslamlama türüdür.

Metinleştirmeye İlişkin İçerik Analizi Bulguları

Metinler, iletişimsel görevlerini yerine getirebilmek adına ait oldukları metin türüne ilişkin söylem özelliklerini optimal düzeyde karşılamak zorundadır. Bu bağlamda Türkçe öğretmen adaylarının, metinleştirme sürecinde; tematik akış, argümantasyon deseni ve metin tonu gibi tartışmacı metinlerin söylem yapısına ilişkin yüzey yapı düzenlemelerini ne ölçüde metin yüzeyine yansıtabildikleri türe özgü metin üretimi için önemlidir. Bu doğrulta veri tabanında yer alan metinler tematik akış, argümantasyon deseni ve metin tonu özellikleri bakımından da içerik analize tabii tutulmuş ve elde edilen sonuçlar için öncelikle uyum katsayısı hesaplanmıştır. Uyum katsayısına ilişkin sonuçlar Tablo 10'da belirtilmiştir.

Tablo 10

Tematik Akış, Argümantasyon Deseni ve Metin Tonuna Çözümlemesine İlişkin Uyum Katsayıları

	Tematik Akış	**Argümantasyon Deseni**	**Metin Tonu**
n	106	106	106
Kendall's W[a]	,840	,079	,089
Chi-square	7.077	8.784	7.511
df.	4	4	4
Asym.sig	,020	,067	,002

Tematik Akış, argümantasyon deseni ve metin tonu gibi tartışmacı metinlerin söylem özelliklerine ilişkin unsurların metinleştirilmesine ilişkin yapılan içerik analizinde 46 metinde tematik akış sorunu yaşandığı, 33 metinde metin tonu yakalamaya ilişkin sorunlar olduğu, 17 metinde ise argümantasyon desenlemesinin hatalı yapıldığı belirlenmiştir. Söz konusu bu durumlara ilişkin örnekler aşağıda yer almaktadır.

Tablo 11

Tematik Akış, Argümantasyon Deseni ve Metin Tonu Çözümlemesine İlişkin İçerik Analizi Sonuçları

	N
Tematik Akış	46
Metin Tonu	33
Argümantasyon Deseni	17

Örnek 12 incelendiğinde, paragrafın üç ayrı tümceden meydana geldiği, birinci ve üçüncü tümcede uzaktan eğitim süreciyle ilgili olumsuz bir duruma dikkat çekilir-

ken, ikinci tümcede yer alan içerik sunumunun dijital okuryazarlık kavramıyla ilgili olduğu, bu durumun sonucunda da ikinci tümcenin kendisinden önceki ve sonraki tümcelerle tematik olarak farklılaştığı görülmektedir.

Örnek 12

Tematik Akış Sorunu Örneği

Uygulamaları derslere sahip olan birçok fakülte uzaktan eğitimde bu dersleri devam ettirmeye çalışmış fakat yüz yüze eğitimde sağlanan öğrenme seviyesi bu durumda oldukça düşük bir düzeyde kalmıştır./ ***Uzaktan eğitim sürecinde teknolojik araçlarla hayatımıza giren bir diğer faktör de dijital okuryazarlık kavramı olmuştur./*** Dijital eşitsizliklerin en önemli etmenlerinden biri de dijital araçlara sahip olmak kadar bu dijital araçları eğitim sürecinde kullanabilme becerisidir./

Örnek 13 incelendiğinde aynı olay / duruma ilişkin olumlu ve olumsuz olmak üzere farklı önermesel tutumlar içeren ifadelerin söylem akışı içinde kümelenerek sunulmadığı izlenmektedir.

Örnek 13

Desenleme Hatası Örneği

Uzaktan eğitimin en büyük artısı böyle bir dönemde evinden rahat bir şekilde derslere girebilmeniz. /Ancak buna karşı en büyük eksisi bilgisayarla aşırı fazla bir zaman diliminde hazır neşir olmamızdır./ Uzaktan eğitimin bir artısı da özel ders tadında dersler işlenmesi öğretmen sadece sana ders anlatıyormuş gibi gelmesidir ve bu öğrenme açısından çok iyi bir özelliktir./ Uzaktan eğitimin en büyük eksilerinden biri de ders sırasında çok büyük bir dikkat kaybının oluşması ki bunun sebebi bilgisayar, telefon vb. aletlerin elinin altında olması gibi sebeplerin sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır./

Örnek 14 incelendiğinde söz konusu metnin, herkesçe kabul edilebilir gerekçelendirmeler içermediği, son derece öznel bir metin konu kullanıldığı görülmektedir.

Örnek 14

Metin Tonu Sorunu Örneği

Bu değerlendirmeyi sadece kendi yaşantımdan bahsederek yapmak istiyorum. Kazanılan mükemmel bir üniversite var. Var ama aslında yok. Gidemiyorsun, gezemiyorsun, ağacın altında oturamıyorsun üstelik aranda kilometrelerce mesafe var. Sonuç gidenlerin gözlerinde görünüyor, fotoğraflardan bakıyor ve birbirinden uzman hocalarından dinliyorsun. Kazanmışsın ama gidemiyorsun.

Tartışma ve Sonuç

Daha önce de ifade edildiği gibi bireylerin gerek günlük yaşamlarında gerekse okul yaşantıları boyunca karşılaştıkları temel metin türlerinden birisi de tartışmacı metinlerdir. Argümantasyon kurabilme becerisini içeren tartışmacı metinler, bireylerin bütün yaşam alanlarını etkileyen doğası nedeniyle öğretim sürecinde özellikle üzerinde durulması gereken bir konudur. Gerek temel dil ve argümantasyon becerilerinin geliştirilmesinde, gerekse iletişimsel amaç doğrultusunda şekillenen söylem özellikleri uyarınca türe özgü metin üretimi için yeterliliklerin kazandırılmasında anadili öğretimi son derece önemli ve belirleyicidir. Öğretim sürecinin en önemli aktörlerinden biri olan öğretmenlerin, kazandırılması hedeflenen becerilere ilişkin bilgi, farkındalık ve yeterlilikleri doğrudan etkilidir.

Türkçe öğretmeni adaylarının argüman üretme ve metinleştirme süreçlerine ilişkin bilgi edinmeyi amaçlayan bu çalışmada, elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, veri tabanın nerdeyse %10'luk bölümünü oluşturan 11 metinde herhangi bir argüman yapısı kurulamadığı izlenmiştir. Halbuki argüman yapısı, bir dizi önermenin veri, bir dizi önermenin iddia konumunda olduğu veri+iddia ilişkisine dayalı olarak mantıksal tutarlılık ağlarının yapılandırıldığı sistemdir. Dolayısıyla iletişimsel açıdan söz konusu bu 11 metin sayıltı ve bulgulardan oluşan metinlerdir. Sonuçlar bu bağlamda ele alındığında öğretmen adaylarının bir bölümünün argüman oluşumu için asgari düzeyde gereken veri+iddia ilişkisinin kuruluma dair bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmak mümkündür.

Türkçe öğretmeni adayları en büyük sıklığı iki bileşenli (veri+iddia) argümantasyon yapısı üretiminde yapmışlardır. Veri tabanında en yüksek sıklıkta izlenen iki bileşenli (32 metinde) yapılanmayı, üçlü bileşen (28 metin) izlemektedir. Argümantasyon içermeyen 11 metin dışarıda bırakıldığında kalan 95 metnin 60'ında temel argümantasyon birimlerinin kullanıldığı görülmektedir. Çalışmaya ilişkin bu bulgular, öğretmen adaylarının öne sürülen iddiaya ilişkin argüman yapısını genişletmekte zorlandıklarını göstermektedir. Elde edilen veriler bu bağlamda değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının büyük ölçüde iki ve üç bileşenli argüman yapılarını kullandığı görülmektedir. Halbuki argüman kalitesi açısından ileri sürülen iddianın çeşitlendirilmesi, geliştirilmesi gereken bir beceridir.

Argüman yapısı içerisinde karşı iddia, ileri sürülen iddianın çürütülmesini güçleştirmek ve iddianın geçerliliğini arttırmak üzere kullanılan retorik birimdir. Üretilmiş argümanlardaki gerekçeler hakkında sorgulama yapılması ve karşı argüman üretilmesi üzerinde önemle durulan konulardan birisidir (Heitmann vd., 2014). Elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının karşı argüman üretebilme yeterlilikleriyle ilgili-

dir. Yapılan çözümlemede argüman yapısı içeren 95 metinden yalnızca 30'unda karşı argüman yapısı kullanıldığı, buna karşın 61 metinde ileri sürülen iddiaya ilişkin karşı argüman kullanılmadığı görülmüştür. Bu durum öğretmen adaylarının etkili argüman üretimi için gereken retorik parçalara ilişkin bilgilerinin yetersizliğinden kaynaklanabileceği gibi, karşıt görüşe ilişkin düşünce sistematiğinin, ileri sürülen iddiayı destekleyecek nitelikte kullanılarak metne aktarılamamasından, yani önermesel açıdan farklı içerikteki yapıların ileri sürülen iddiayı destekleyecek şekilde bütünleştirilememesinden de kaynaklanabilir.

Veri tabanında yer alan tartışmacı metinlerde en sık kullanılan uslamlama türleri sırasıyla; benzerlik, genelleme, örneklendirme, neden-etki, bilgi ve görüş temelli uslamlamalardır. Çalışmanın amacı kapsamında uslamlama türleri yalnızca sıklıkları açısından belirtilmiş; uslamlama türlerindeki sıklıklar argümantasyon üretimine yönelik olarak görünümleri değerlendirilmemiştir. Bu türden bir inceleme çalışma kapsamımızın dışındadır.

Türkçe öğretmen adaylarının metinleştirme becerisine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, metin türüne ilişkin düzenlemeleri yeterince sağlayamadıkları izlenmiştir. Bir metinde ifade edilmek istenilen anlamın en belirgin biçimi metin türü seçimiyle birebir ilişkilidir ve bu nedenle iyi yapılandırılmış bir metin, ait olduğu metin türünün ayırt edici özelliklerini sabit ve standart biçimde taşımaktadır (Johnstone, 2002). Daha önce de ifade edildiği gibi tartışmacı metinlerin birincil amacı iknadır. Bu bağlamda metin üretim sürecinde, herhangi bir olay/durumla ilgili olarak ileri sürülen iddianın kabulüne veya reddine ilişkin potansiyel gerekçeleri dikkate alan ve öznellik taşımayan bir metin tonu yakalanması önemlidir. Ancak elde edilen bulgular Türkçe öğretmen adaylarının türe özgü yapılanış açısından oldukça önemli olan bu duruma ilişkin farkındalıklarının yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu durum da metinlerin türe özgü yapılanış bakımından kusurlu olmasına, üretilen argümanların herkes için genellenebilir olmasının önüne geçmektedir. Ayrıca iknaya dönük iletişimsel nihai amacın aksine, metne ilişkin olumsuz duyuşsal tutum alınmasına da neden olabilecek bir eksikliktir.

Çalışma sonuçlarından elde edilen bulgular ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının metnin desenlenmesinde hatalar yaptıklarını göstermektedir. Metinlerde, önermesel tutum açısından benzer ve farklı içerikteki unsurların kendi içinde kümelenerek sunulmak yerine, karışık olarak sıralanmaktadır. Bu durum, Türkçe öğretmen adaylarının, tartışmacı metinlerin anlaşılması ve argümanların hatırlanması üzerinde önemli olan metnin desenlemeye ilişkin farkındalıklarının yetersiz olduğunu göstermektedir. Argümanları ve argümanı oluşturan birimleri okuyucunun kolaylıkla takip edebileceği bir dizilimde vermemek metinleştirme süreci açısından bir hata olduğu gibi oku-

ma-anlama sürecini de olumsuz etkiler. Çünkü argümanları belirli bir sırada düzenleyerek sunmak iletişimsel amaç bakımından son derece önemlidir. Zira bu şekilde bir düzenleme, netliğin en yüksek düzeye çıkarılmasına, muhakeme aşamalarının açıkça görülmesine ve benzer biçimdeki argümanlar arasında karşılaştırmalar yapılabilmesine yardımcı olur (Bowell ve Kemp, 2020).

Konu (tema) ve odak bilgisinin değişim gösterebilir (Valduvi, 1992). Bu nedenle tematik sürekliliğin sağlaması metin içi gönderim ilişkilerinin kurulumunda önemlidir. Ancak araştırma sonuçlarından elde edilen bir diğer önemli bulgu da argüman yapısını oluşturan birimler arasındaki tematik sürekliliğin korunamamasıdır. Bu durum argüman yapısını oluşturan birimler arasındaki bağın zayıflamasına, önermeler arası tutarlılık ilişkilerine ait izlerin bulanıklaşmasına neden olmakta; hem metin üretim sürecini hem de okuma-anlama sürecini olumsuz etkilemektedir.

Öneriler

Yazma öğretimi çerçevesinde belirli bir metin türüne odaklanan bu çalışmada, metin üretimini yönlendiren dinamikler ve bunların etkileşimi, veriler üzerinden betimlenmeye çalışılmıştır. Türkçe öğretmen adaylarının argüman üretme ve metinleştirme süreçlerine ilişkin elde edilen bulgu ve sonuçların, daha büyük bir örneklem içeren çalışmalarla genişletilmesi uygun olacaktır.

Çalışmanın sonuçlarında da izlenildiği gibi Türkçe öğretmeni adayları, metin türü ve metin türüne ilişkin retorik yapı bileşenlerini çok sınırlı olarak kullanmaktadır. Bu kapsamda, adayların metin türü ve ilgili metin türünün yapısal birleşenlerine ilişkin bilgi ve farkındalıklarını artıran uygulama ve etkinliklerin öğretim içeriklerine kazandırılmalıdır. Argümantasyona dayalı metin türüne özgü niteliklerin öncelikle okuma girdisi üzerinden tanıtılması; diğer bir ifadeyle bu türü taşıyan metinlerde argümantasyon yapı yapısını oluşturan birimlerin ayrımlaştırılmasına yönelik becerilerin kazandırılması için uygulamalar/etkinlikler yapılmalıdır. Bu etkinliklerden okuma girdisinde izlenen argümantasyon yapısına, karşı iddia geliştirmeye yönelik olarak da yararlanılmalıdır. Böylelikle öğrenciler kendi ürettikleri metinlerin argümantasyon yapılarına ilişkin içsel dönütler oluşturabilmeleri de mümkün olacaktır.

İkna etme amacı taşıyan argümantatif metinler, bu iletişimsel amacını, içerdiği yapısal bileşenlerin bütününü kullanarak daha güçlü sergileyebilir. Türkçe öğretmen adaylarında ise iki ve üçlü iddia yapılarının yaygın kullanıldığı izlenmiştir. Adayların argüman kalitesini artırmaya (genişletmeye) yönelik yazma çalışmaları planlanmalıdır. Okuma girdilerinin de bu türden genişletilmiş argümantasyon yapıları içermesine özen gösterilmelidir.

Türkçe öğretmen adaylarına genel metinleştirme (tematik süreklilik) ve metin türüne ilişkin metinleştirme (metin desenleme ve metin tonu) becerisine yönelik olarak, bilgi ve farkındalık kazandırmalıdır. Türkçe öğretimi alan yazınında, yazma öğretimi araştırmaları burada söz konusu edilen kavramsallaştırmaları çok sınırlı kullanmakta; dolayısıyla hem problemin tanımlanması hem de probleme yönelik öneriler de çok sınırlı ve sığ kalmaktadır. Söz konusu becerilerin neredeyse ilköğretim basamağından itibaren yer aldığı düşünüldüğünde, Türkçe öğretmen adaylarında -bir diğer adlandırmayla yükseköğretim basamağında- da açıkça izlenen bu durumun daha farklı ele alınması gerekmektedir.

Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda yazma eğitimini doğrudan ve dolaylı olarak içeren dersler vardır; ancak bu derslerin "metin" konusunda metindilbilim alanına ilişkin kuramsal birikimden ne ölçüde yararlanabildikleri sorgulanmalıdır. Türkçe öğretmenliği lisans eğitiminde yer alan kimi dersler (AE kodlu Metindilbilim, MB kodlu Eleştirel ve Analitik Düşünme) doğrudan bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu ve bunun yanı sıra metin alımlama-üretimine yönelik derslerin eşgüdümlü olarak değerlendirilmesi; içeriklerinin ve uygulamalarının yeniden gözden geçirilmesi yararlı olacaktır.

Daha önce de belirtildiği gibi, farklı ulusal programlarda doğrudan ayrı bir ders olarak ders öğretim programlarında yer alan argümantasyon öğretimi, eğitimcilere yönelik (lisans programlarında öğretmen adaylarına ve/veya hizmet içi eğitimle öğretmenlere) olabileceği gibi, temel öğretim basamağından başlayarak öğrencilere yönelik ulusal projelerin planlanması da uygun olacaktır.

Kaynakça

Aldridge, J. M., Taylor, P. C. and Chen, C. C. (2000). Constructivist learning environments in a cross-national study in taiwan and australia. *International Journal of Science Education, 22*(1), 37-55. doi:10.1080/095006900289994

Baron, J. (2000). *Thinking and deciding* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Bowell, T. and Kemp, G. (2020). *Eleştirel düşünme kılavuzu.* Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.

Bricker, L. A. and Bell, P. (2008). Conceptualizations of argumentatio from science studies and the learning sciences and their ımplications for the practices of science education. *Science Education, 92*(3), 473-498. doi:10.1002/sce.20278

Britt, M. A., Kurby, C. A., Dandotkar, S. and Wolfe, C. R. (2008). I agreed with what? Memory for Simple argument claims. *Discourse Processes, 45*(1), 52-84. doi:10.1080/01638530701739207

Britt, M. and Larson, A. A. (2003). Constructing representations of arguments. *Journal of Memory and Language, 48*(4), 794-810. doi:10.1016/S0749-596X(03)00002-0

Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma y*öntemleri (15 b.). Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3 b.). Ankara: Pegem Akademi.

Cavanagh, S. (1997). Content analysis: Concepts, methods, and applications. *Nurse Research,* 4(3), 5-16. doi:10.7748/nr.4.3.5.s2

Chambliss, M. J. and Murphy, P. K. (2002). Fourth and fifth graders representing the argument structure in written texts. *Discourse Processes, 34*(1), 91-115. doi:10.1207/S15326950DP3401_4

Chimilar, L. (2010). Multiple-case desing. In. A. J. Mills; G. Durepos and E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 582-583). SAGE Publication Inc.

Garcia-Mila, M. and Andersen, C. (2007). Cognitive foundations of learning argumentation. In. E. Sibel, and J.-A. M. Pilar (Eds.), *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research* (pp. 29-45). Springer.

Golder, C. and Coirier, P. (1994). Argumentative text writing: Developmental trends. *Discourse Process, 18*(2), 187-210. doi:10.1080/01638539409544891

Graff, G. (2003). *Clueless in Academe: How schooling obscures the life of the mind.* New Haven: Yale University Press.

Heitmann, P., Hecht, M., Schwanewedel, J. and Schipolowski, S. (2014). Students' argumentative writing skills in science and frist-language education: commonalities and differences. *International Journal of Science Education, 36*(18), 2148-3170. doi:10.1080/09500693.2014.692644

Kaygısız, Ç. (2018). Okuma Eğitiminde Metinsel Yapı Farkındalığı: Bilgilendirici metin örneği. *Turkish Studies International Periodical for the Turkish Languages, Literatüre and History of Turkish or Turkic, 13*(4), 823-840. doi:10.7827/TurkishStudies

Kellog, R. (2008). Training writing skilss: A cognitive development perspective. *Journal of Writing Research, 1*(1), 1-26. doi:10.17239/JOWR-2008.01.01.1

Keys, C. W., Hand, B., Prain, V. and Collins, S. (1999). Using the science writing heuristic as a tool for learning laboratory ınvestigations in secondary sciences. *Journal of Research in Science Teaching, 36*(10), 1065-1081. doi:10.1002/(SICI)1098-2736(199912)36:10<1065::AID-TEA2>3.0.CO;2-I

Klaczynski, P. A., Gordon, D. H. and Fauth, J. (1997). Goal-oriented critical reasoning and ındividual differences in critical reasoning biases. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 470-485. doi:10.1037/0022-0663.89.3.470

Kuhn, D. (1991). *The skill of argument.* Cambridge: Cambridge University Press.

Kuhn, D. (2005). *Education for thinking.* Cambridge - Massachusetts: Harvard University Press.

Kuhn, D. (2010). Teaching and learning science as argument. *Science Education, 94*(5), 810-824. doi:10.1002/sce.20395

Means, M. L. and Voss, J. F. (1996). Who reasoons well? Two studies of ınformal reasoning among children of different grade, ability, and knowledge levels. *Cognition and Instruction, 14*(2), 139-178. doi:10.1207/s1532690xci1402_1

MEB. (2019). *Orta öğretim türk dili ve edebiyatı dersi (9. 10. 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara: Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Midgette, E., Haria, P. and MacArthur, C. (2008). The effects of content and audience awareness goals for revision on the persuasive essays of fifth -and eight- grade students. *Reading and Writing, 21*, 131-151. doi:10.1007/s11145-007-9067-9

Presley, M. and Harris, R. K. (2006). Cognitive strategies ınstruction: from basic research to clasrrom ınstruction. In. P. A. Alexander, and H. W. Philip (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 287-305). New York - London: Routledge.

Reither, E. (1994). Has a consensus nl generation architecture appeared, and is it psycholinguistically plausible? *Proceedings of the Seventh International Naturel Language Generation Workshop*, (pp. 163-170). Kennebunkport: ME.

Reznitskaya, A., Anderson, R. C. and Kuo, L.-J. (2007). Teaching and learning argumentation. *The Elementary School Journal, 107*(5), 449-472. doi:10705-0003$05.00

Siegel, H. (1995). Why should educators care abouth argumentation. *Informal Logic, 17*(2), 159-176. doi:10.22329/IL.V17I2.2405

Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, ıntelligence, and creativity synthesized.* Cambridge: Cambridge University Press.

Toulmin, S. E. (2001). *Return to reason.* Cambridge - Massachusetts: Harvard University Press.

Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument* (Updated Edition b.). Cambridge - New York: Cambridge University Press.

Uzun, L., Emeksiz, E. Z., Turan, Ü. D., ve Keçik, İ. (2014). Sosyal bilimsler alanında türkçe yazılan özgün araştırma yazılarında uslamlama türlerine göre savlama şemaları. *27. Ulısal Dilbilim Kurultayı Bildirileri.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Vallduvi, E. (1992). *The ınformation component, outstanding dissertation in linguistics.* Garland Publishing.

van Eemeren, F. H. and Grootendorsrt, R. (2004). *A Systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach.* New York: Cambridge University Press.

Venville, G. J. and Dawson, V. M. (2010). The ımpact of a classroom ıntervention on grade 10 students› argumentation skills, ınformal reasoning, and conceptual understanding of science. *Journal of Research in Science Teaching, 47*(8), 952-977. doi:10.1002/tea.20358

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and Society: The development of higher psychological processes.* Cambridge: MA: Harvard University Press.

Walton, D., C., R. and Macagno, F. (2008). *Argumentation schemes.* Cambridge - New York: Cambridge University Press.

Wilhelm, O. (2005). Measuring reasonig ability. In. O. Wilhelm (Ed.), *Handbook of Understanding and Measuring Intelligence* (pp. 373-392). Thousand Oaks: CA: Sage Publication.

Özel Okullarda Fen Bilimleri Öğretmeni İstihdamı: İşe Alım Süreci ve Beklenen Yeterlikler*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Sümeyya KUŞ GÜRBEY[1], Uğur BÜYÜK[2]

1 İş ve Meslek Danışmanı, Kayseri Çalışma ve İş Kurumu, smyygrby@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4966-3991.

2 Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, buyuk@erciyes.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6830-8349.

Gönderilme Tarihi: 08.08.2022 Kabul Tarihi: 15.11.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1159288

Atıf: "Kuş Gürbey, S., ve Büyük, U. (2023). Özel okullarda fen bilimleri öğretmeni istihdamı: İşe alım süreci ve beklenen yeterlikler. *Millî Eğitim Dergisi, 52* (239), 2000-2032. DOI: 10.37669/milliegitim.1159288"

Öz

Gelecek nesillerin niteliği onu yetiştiren öğretmenlerin niteliği ile özdeş olacaktır. Nitelikli öğretmenler eğitim kurumlarının öncelikle sahip olmak istedikleri işgücünü oluşturmaktadır. Öğretmenin niteliğinin arttırılması ülkemizin başlıca işsizlik sorunlarından biri olan öğretmen işsizliğinin kırılmasında önemli bir etkiye sahiptir. Mezun olan Fen Bilimleri öğretmenlerinin kendi alanlarında iş aradıkları özel kurumların başında özel okullar gelmektedir. Bu çalışmanın da amacı özel okulların Fen Bilimleri öğretmeni istihdam sürecini nasıl yönettiklerini ve istihdam edecekleri Fen Bilimleri öğretmenlerinden sahip olmalarını bekledikleri yeterlikleri belirlemektir. Nitel araştırma yöntemi kapsamında fenomenolojik bir araştırma olarak yürütülen çalışmanın örneklemini amaçlı örneklem yöntemi ile seçilen 10 özel okul yöneticisi oluşturmuştur. Çalışmanın verileri içerik analizi ile analiz edilmiş ve bulgular kısmında tablolar halinde sunulmuştur. Çalışma sonucunda özel okulların Fen Bilimleri öğretmenlerinin iş başvurularını CV ile kabul ettikleri, uygun gördükleri adaylar ile mülakat gerçekleştirdikleri görülmüştür. CV ve mülakatlarda adayın deneyimini önemsedikleri dikkat çekmiştir. Özel okullar istihdam edecekleri Fen Bilimleri öğretmenlerinden mesleki bilgi, mesleki beceri ile tutum ve değerler kapsamındaki birçok yeterliğe sahip olmalarını beklemektedirler. Bunun yanında 21. yy becerileri ve eğitimde teknoloji kullanma becerisine sahip Fen Bilimleri öğretmenleri de özel okulların öğretmen istihdamında öncelik verdikleri adaylar arasındadır. Çalışmada ulaşılan sonuçlara bağlı olarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *öğretmen istihdamı, fen bilimleri öğretmen istihdamı, özel okullarda istihdam, fen bilimleri öğretmen yeterlikleri*

---

* Bu çalışma, Erciyes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından SDK-2022-12075 kodlu proje ile desteklenmiştir.

Employment of Science Teachers in Private Schools: Recruitment Process and Expected Competencies

Abstract

There will be those who are bred by the upbringing of future generations. Qualified teachers constitute the workforce that educational institutions primarily want to have. Increasing the quality of teachers has an important effect on reducing teacher unemployment, which is one of the main unemployment problems of our country. Private schools are at the forefront of private institutions where graduate science teachers are looking for a job in their field. The aim of this study is to determine how private schools manage the Science Teacher employment process and to determine the competencies they expect from the Science Teachers they will employ. The sample of the study, which was conducted as a phenomenological research within the scope of the qualitative research method, consisted of 10 private school administrators selected by the purposeful sampling method. The data of the study were analyzed by content analysis and presented in tables in the findings section. As a result of the study, it was seen that science teachers of private schools accepted job applications with CV and conducted interviews with candidates they deemed appropriate. It has been noted that they care about the candidate's experience in CV and interviews. Private schools expect the Science Teachers they will employ to have many competencies within the scope of professional knowledge, professional skills, attitudes and values. In addition, Science Teachers with 21st century skills and the ability to use technology in education are among the candidates that private schools give priority in teacher employment. Suggestions were made depending on the results obtained in the study.

Keywords: *teacher employment, science teacher employment, private personnel recruitment, science teacher qualifications*

Giriş

Günümüzde gelişen bilgi ve teknoloji ile çağın gerektirdiği yeniliklere uyum sağlayabilecek nitelikte bireylere olan ihtiyaç giderek artmaktadır. Nitelikli birey; bilgiye ulaşabilen, sahip olduğu bilgiyi kullanabilen, teknolojiyi yararlı amaçlar doğrultusunda kullanabilme gibi yeterliklere sahip olan kişi olarak tanımlanmaktadır. Topluma nitelikli bireyler yetiştirilmesinde eğitim kurumlarının ve bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin rolü oldukça önemlidir (Ergun, Yurdatapan ve Sürmeli, 2013). Öğretmen, öğrenci ve öğretim programını eğitim sürecinin üç temel bileşeni olarak düşünürsek diğer ikisinin başarısını etkileyen en önemli etmen öğretmen, yani öğretmenin niteliğidir. Öğretmenin mesleğini uygulayacağı alana yönelik gerekli bilgi ve beceriyi kazanması, öğretmenlik mesleğinin yeterliliği olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlik

mesleğini icra edecek bireylerin genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisi olmak üzere üç yeterlik boyutuna da sahip olacak şekilde yetiştirilmesi önemlidir (Celep, 2004).

Ülkemizde öğretmen yetiştirmenin tarihsel sürecine bakıldığında, 16 Mart 1848 yılında ortaokullara yönelik öğretmen yetiştirmek amacıyla ilk kurulan Darülmuallimin Okulları olmuştur. Bunu İlköğretmen Okulu (Dârülmuallimin-i Sıbyan), 1870'de Kız Öğretmen Okulu (Dârülmuallimat), 1891'de Yüksek Öğretmen Okulu (Dârülmuallimin-i Âliye), 1913'de Ana Öğretmen Okulları'nın (Ana Muallim Mektebi) açılışları izlemiştir (Abazoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016). Cumhuriyet döneminde ise köy öğretmen okulları ve köy enstitüleri ile öğretmen yetiştirmek amaçlanmıştır. Küçükahmet (1976) çalışmasında cumhuriyet tarihinin ilk elli yılındaki gelişmeleri değerlendirmiş; "öğretmenliğin bir meslek haline getirilmesi" bu dönemdeki eğitimle ilgili en önemli gelişme olduğunu ifade etmiştir. 1970'li yıllar ise öğretmen yetiştirmenin en sorunlu olduğu dönem olarak görülmektedir. Bu dönemde mektup yoluyla uzaktan eğitim ile öğretmen yetiştirme gibi birtakım uygulamaların olduğu görülmektedir. 1982 yılına gelindiğinde ise öğretmen yetiştirme görevi Milli Eğitim Bakanlığı'ndan (MEB) alınarak Yükseköğretim Kurulu (YÖK) bünyesindeki üniversitelere devredilmiştir (Şendağ ve Gedik, 2015).

1982 yılında yapılan 11. Milli Eğitim Şurası, önceki sorunların çözümüne yönelik alınan kararlar ve getirdiği modelle ülkemizde öğretmen yetiştirmede yeni dönemin başlangıcı olmuştur. 20 Temmuz 1982 tarih ve 41 Sayılı "Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" ile öğretmen yetiştirme görev ve sorumluluğu tamamen YÖK çatısı altındaki üniversitelere devredilmiştir. Böylece ülkemizde öğretmen yetiştirme sistemi yeni bir yapı ve işleyişe kavuşmuştur (Arslan, 2000). Öğretmen yetiştirme süreciyle ilgili olarak YÖK, 1998-1999 eğitim öğretim yılından itibaren yeni düzenlemeler yapmıştır. Bu kapsamda eğitim fakültelerindeki işlevsiz olduğu düşünülen bazı bölümler kapatılarak, bölümlerin yeniden yapılandırılması ve yeni bölümler açılması yoluna gidilmiştir. Bu uygulama ile eğitim fakültelerinde öğrenim süresi 4 yıl olan Okul Öncesi, Sınıf, Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Öğretmenliği bölümleri kurulmuştur. 2016 yılında ise YÖK, Eğitim Fakültelerindeki İlköğretim bölümünü farklı bölümlere dönüştürmüş ve bölüm yapılanmasında yeni bir düzenlemeye gitmiştir. Temel Eğitim bölümü altında Sınıf ve Okul Öncesi öğretmenlikleri eğitim faaliyetlerini sürdürmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenliği ile Türkçe Eğitimi bölümü birleştirilmiştir. İlköğretim Matematik ve Fen Bilimleri öğretmenlikleri bu alanların ortaöğretim bölümleri ile birleştirilerek Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü kurulmuştur. Yapılan bu düzenleme ile İlköğretim/Ortaöğretim Bölümleri ayrımına son verilmiştir (Özyurt, Bahra ve Nartgün, 2017).

Fen müfredatında belirlenen konular çerçevesinde öğrencilere fen eğitimi vermekle görevli öğretmenler yetiştirmeyi amaçlayan Fen Bilimleri öğretmenliği bölümü, ilköğretim ikinci kademe için öğretmen yetiştiren bir bölümdür. Bu bölüm ilk defa 1998 yılında yalnızca birkaç üniversitenin eğitim fakülteleri çatısı altında öğrenci kabulüne başlamıştır. Bölüm dersleri "Alan ve alan eğitimi dersleri", "Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri" ve "Genel kültür dersleri" olarak üç bölümden oluşmaktadır. 4 yıl süren lisans eğitimi sonunda bu bölümü başarı ile bitirenler Fen Bilimleri öğretmeni olarak mezun olmaktadır (YÖK, 2007).

1982 yılından itibaren YÖK çatısı altındaki üniversitelerdeki öğretmen yetiştirme sisteminde, eğitim fakültesi sayısının artması ile birlikte Fen Bilimleri öğretmenliği program sayısı da artmıştır (Arslan, 2000). 2021 yılı itibariyle ülkemizde devlet üniversiteleri bünyesinde bu alandaki program sayısı 65'e ulaşmıştır (YÖK, 2021). Buna bağlı olarak bu programdan mezun olan Fen Bilimleri öğretmenlerinin sayısı da her geçen gün artmış ve bu durum öğretmen atama ve istihdam sorunlarını beraberinde getirmiştir. MEB tüm branşlarda olduğu gibi fen bilimleri alanında da nicel açıdan öğretmen ihtiyacını karşılamaya çalışmaktadır (Bahar, 2006). Bu nedenle devlet okulları bünyesinde çalıştırılmak üzere her yıl Fen Bilimleri öğretmenliği için belirli sayıda kadro tahsis edilmektedir. Fakat Fen Bilimleri öğretmenliği programından mezun olan öğretmen sayısı Fen Bilimleri öğretmenliği kadrosu için tahsis edilen sayının çok üzerinde olmaktadır (Karataş ve Güleş, 2013). 2016-2020 yılları arasında Fen Bilimleri öğretmenliği programından mezun olan öğretmen sayısı ile MEB tarafından bu alanda atanan öğretmen sayısı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

2017-2021 Yılları Arasında Fen Bilimleri Öğretmenliği Programı Mezunu ve Bu Alanda Yapılan MEB Atama Sayısı

Yıl	Programdan Mezun Sayısı*	MEB Atama Sayısı**
2017	4115	1018
2018	3445	1105
2019	3870	2070
2020	4214	2028
2021	4344	1698

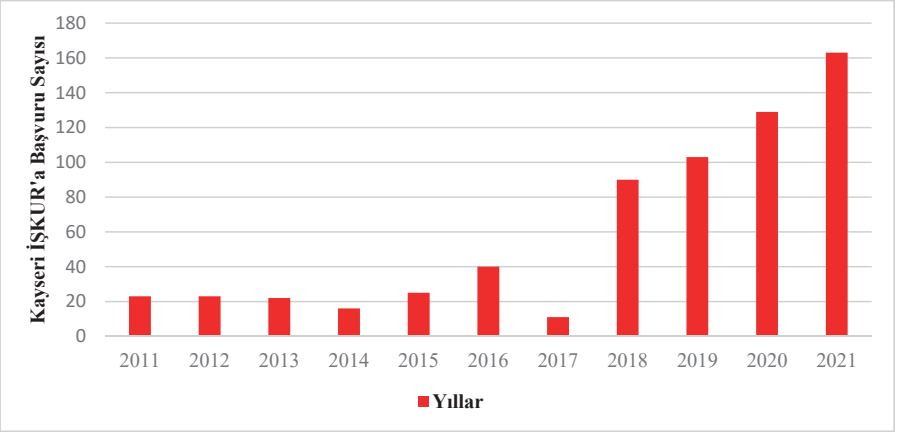
*YÖK, 2021, ** URL-1

Tablo 1'de görüldüğü üzere her yıl mezun olan Fen Bilimleri öğretmeni sayısı, bu branşta yapılan atama sayısından oldukça fazladır. Fen Bilimleri öğretmenliği programından mezun olan aday öğretmen sayısının, Fen Bilimleri öğretmenliği kadrosu

için tahsis edilen sayıdan fazla olması devlet kadrosunda görev yapacak öğretmenler için sınav yapmayı zorunlu kılmıştır (Baştürk, 2008). Bu bağlamda ülkemizde 2002 yılından beri uygulanan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'na devlet kadrolarında Fen Bilimleri öğretmeni olarak çalışmak isteyen, Fen Bilimleri öğretmenliği programı mezunu tüm öğretmen adaylarının girmeleri zorunlu kılınmıştır (ÖSYM, 2007). 2013 yılına kadar "Genel Kültür", "Genel Yetenek" ve "Eğitim Bilimleri" bölümlerinden oluşan KPSS'ye, 2013 yılından itibaren öğretmenlerin alan bilgilerini de ölçmek amacıyla "Alan Bilgisi" bölümü de ilave edilmiş ve bu bölümlerden alınan puanlar dikkate alınarak öğretmen atamaları yapılmaya başlanmıştır (ÖSYM, 2014). Bu sınavdan, başvuru için yeterli puan alan öğretmen adayları Fen Bilimleri öğretmenliği kadrolarına atanmak için başvuru yapmaktadır. Ancak artan eğitim fakültesi sayısı ile atanmak için başvuru yapan Fen Bilimleri öğretmen sayısının MEB'in ihtiyacının ve tahsis edilen kadronun çok üzerinde olması, bu alanda arz talep dengesinin bozulmasına ve MEB' in belirlediği ihtiyaçtan daha fazla sayıda atama bekleyen Fen Bilimleri öğretmen adayının varlığına sebep olmuştur. Bu durumun somut örneklerinden biri şu şekildedir; 2021 yılında atanmak isteyen 17941 Fen Bilimleri öğretmeninin KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Sınavına (ÖABT) girmiş olmasına karşın (ÖSYM, 2021), ataması yapılan Fen Bilimleri öğretmen sayısı 1698'dir (URL-1). Sınavda başarılı olamayan öğretmenler bu sonuçtan çok yönlü etkilenmektedir. Atanamayan Fen Bilimleri öğretmen adaylarının bir kısmı KPSS kurslarında ya da evlerinde sınava yeniden hazırlanırken, bir kısmı da gelir elde edebilmek için özel okul, etüt merkezi, özel ders bürolarında ya da yine özel kurumlarda alanları dışında istihdam olanakları aramaktadır (Keskin-Demirer, 2011). İş arayan Fen Bilimleri öğretmenleri için iş arama kanallarından biri de Türkiye İş Kurumu (İŞKUR) olmuştur. İŞKUR'a başvuran Fen Bilimleri öğretmenleri özel sektörde eğitimlerine uygun iş aradıkları gibi, alanları dışında iş başvurusunda da bulunmaktadırlar. Mezun olan ve atanamayan Fen Bilimleri öğretmenlerinin sayısı arttıkça, buna bağlı olarak İŞKUR'a iş başvurusu yapan Fen Bilimleri öğretmenlerinin sayısı da her geçen gün artmaktadır. Çalışmanın yapıldığı Kayseri ilindeki Çalışma ve İş Kurumu İl Müdürlüğü'ne son 10 yılda iş başvurusunda bulunmuş Fen Bilimleri öğretmenlerinin sayısı Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1

*2011-2021 Yılları Arası Kayseri İŞKUR'a İş Başvurusunda Bulunan Fen Bilimleri Öğretmeni Sayısı**



*İŞKUR İşgücü Dairesi Başkanlığı'ndan 21.07.2022 tarihinde temin edilen sayılardır.

Şekil 1, İŞKUR'a iş bulmak amacıyla başvuran Fen Bilimleri öğretmenlerinin her geçen yıl arttığını göstermektedir. İŞKUR'a başvuran ve iş arayan Fen Bilimleri öğretmenleri, özel sektörde öncelikle kendi alanlarında, mümkün olmazsa alan dışı branşlarda istihdam edilmenin yollarını aramaktadır. İŞKUR'a başvuran Fen Bilimleri öğretmenlerinin kendi alanlarında iş aradıkları kurumların başında özel okullar gelmektedir. Devlet okullarında kadrolu veya ücretli olarak görev alamayan Fen Bilimleri öğretmenlerinin genellikle ikinci başvuru planı özel okullar olmaktadır.

Fen Bilgisi öğretmenlerinin kendi alanlarında istihdam edilebilmek amacıyla başvurdukları özel okullar, eğitimin her kademesinde faaliyet yürütebilen, bina ve personel giderleri devlet tarafından karşılanmayan ve sahipleri gerçek veya tüzel kişiler olabilen eğitim kurumları olarak tanımlanmaktadır. Giderlerini öğrenci ücretleri ve bağışlardan karşılayan özel okulların devlet okullarından eğitim süresi, içeriği, çalışma şartları, çalışma süreleri ve sosyal aktiviteler gibi başlıklarda farklı pek çok yönü bulunmaktadır (Özdemir ve Tüysüz, 2017). Günümüzde veliler çocuklarını benzer gerekçelerle özel okullara belli bir ücret ödeyerek göndermeyi tercih etmektedirler. Bu tercihin en önemli nedenlerinin başında özel okulların devlet okullarına göre eğitim, beceri geliştirme ve sosyalleşme bakımından daha iyi görünmeleridir. Ayrıca yapılan sınav sonuçları analiz edildiğinde özel okulların devlet okullarına göre daha başarılı olduğu görülmektedir (SETA, 2009).

Yerli veya yabancı, gerçek ya da tüzel kişiler tarafından kurulmuş olan, belirli bir ücret karşılığında eğitim veren tüm özel okullar MEB'in denetim ve gözetimi altında, MEB mevzuatına tabi olarak faaliyet yürütmektedirler (Uygun, 2003). Toplumun eğitim ve öğretimi devletin sorumluluğundadır. Devlet bu sorumluluğunu kendi açmış olduğu okulların yanı sıra kendi gözetim ve denetim altında açılmasına izin verdiği özel okullar yoluyla da yerine getirmektedir. Okul sayılarının artırılması ve öğretmen başına düşen öğrenci sayılarının düşürülmesi beklentisi, devlet okullarındaki okullaşma sayısına ve ülkedeki nüfus artış hızına bakılırsa pek mümkün gözükmemektedir. Bu bağlamda eğitimin niteliğini artırmanın bir yolu olarak özel okullar ortaya çıkmaktadır. Devlet bu beklentiye istinaden özel okullara destek ve teşvikler sunmaktadır (Altay, 2019).

Ülkemizde eğitime verilen önem arttıkça, gerek eğitimin kalitesini arttırmak gerekse de eğitimden kazanç elde etmek adına devletin de desteği ile özel okulların sayısı artmıştır. Öyle ki 2020-2021 eğitim öğretim yılında ülkemizdeki özel okul sayısı 13501'e ulaşmış ve bu okullarda toplam 174750 öğretmen istihdam edilmiştir (URL-2). Bu sayı ülkemizde yıllardır var olan ve kırılmaya çalışılan öğretmen işsizliğinin azaltılmasında, öğretmen istihdamının gerçekleşmesinde önemli bir paya sahiptir.

Araştırmaya konu olan Fen Bilimleri öğretmenleri de özel okulların, 2021 yılı itibariyle sayıları 4392'ye ulaşmış olan (URL-2) ilköğretim kademelerinde istihdam edilmektedir. Atanamayan ve kendi alanında çalışmak isteyen Fen Bilimleri öğretmenleri için özel okullar, mesleklerini icra edebilmek ve istihdam olanağı bulabilmek amacıyla başvurdukları kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda her yıl çok sayıda Fen Bilimleri öğretmeni gerek bireysel veya çevrim içi ortamda, gerekse de İŞKUR üzerinden bu kurumlara iş başvurusu yapmaktadır. Fakat başvuru yapan öğretmenlerden yalnızca okulların öğretmen alımında yaptıkları değerlendirmeler sonucu uygun bulunanlar işe alınmaktadır. Peki, özel okullarda bu değerlendirmeler hangi kriterlere göre yapılmaktadır ve özel okullar öğretmen alımında nelere dikkat etmektedir? soruları araştırmacıların merak ettiği soruların başında gelmektedir. Bu bağlamda çalışma kapsamında Kayseri ilindeki özel okul idarecilerinin görüşleri alınarak, okulları bünyesinde işe alınacak olan Fen Bilimleri öğretmenlerinden sahip olmalarını bekledikleri özelliklerin neler olduğu belirlenecektir. Yapılan incelemelerden öğretmenlerin özel okullarda istihdam edilme süreçlerine yönelik yapılan çalışmaların sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmüştür (Atal ve Sancar,2020; Richardson, 2019; Ekchian, 2019; Williams, 2017; Podgursky, 2008; Smithers and Robinson, 2003; Ballou and Podgursky, 1998). Fen Bilimleri öğretmenlerinin özel okullarda istihdamına yönelik çok boyutlu olarak yapılmış bir çalışmanın olmaması, literatürde doldurulması gereken bir boşluk olarak düşünülebilir. Ülkemizin en güncel işsizlik

boyutlarından biri olan öğretmen işsizliğinin azaltılmasında, öğretmen istihdamında önemli bir paya sahip olan özel okulların istihdam edecekleri Fen Bilimleri öğretmenlerinden beklentilerinin belirlenerek, öğretmenlerin bu kurumlarda istihdam edilebilirliklerinin desteklenmesi oldukça önemlidir. Araştırma ile ulaşılacak sonuçlar eğitim fakültelerinin programlarını belirleyen eğitim programcılarına ve illerdeki mesleki gelişim kurs programlarını belirleyen il istihdam kurumları yetkililerine, öğretmen ve öğretmen adaylarının bu beklentiler doğrultusunda yetiştirilmesi açısından rehber olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı; özel okulların Fen Bilimleri öğretmeni istihdam sürecini nasıl yürüttüklerini ve istihdam edecekleri Fen Bilimleri öğretmenlerinden bekledikleri yeterlikleri belirlemektir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımında fenomenoloji araştırması olarak desenlenmiştir. Konuya ilişkin bilinmeyenin çok fazla olduğu durumlarda nitel araştırma metotları ile çalışmalara başlamak çoğunlukla araştırmaları daha nitelikli hale getirir (Patton and Cochran, 2002). Özel okullarda Fen Bilimleri öğretmen istihdamına ilişkin kurum beklentilerine yönelik bilinenlerin genel anlamda sınırlı olduğu dikkate alındığında çalışmayı nitel bir araştırma olarak tasarlamak çalışmanın niteliğini artıracaktır. Fenomenoloji ise, insanların yaşamlarında karşılaştıkları fenomenlerle ilgili olarak ne algıladıkları, ne anladıkları ve deneyimlerinin neler olduğu ile ilgilenen bir araştırma yöntemidir (Çekmez, Yıldız ve Bütüner, 2012). Bu çalışmada, özel okullarda Fen Bilimleri öğretmenlerinin istihdam süreçlerinde okul yöneticilerinin bu süreci nasıl algıladıklarını, istihdam sürecinden ne anladıklarını ve bu süreçteki deneyimlerini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Bu sebeple bu çalışma fenomenolojik bir araştırma olarak yürütülecektir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örneklemesi ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi derin bir incelemeye tabi tutulabilecek sınırlı sayıda ancak bilgi bakımından da aynı ölçüde zengin örneklemle çalışılmasını öngörür (Akkaş Baysal, Ocak ve Ocak, 2020). Bu yolla seçilen ve özel okulların Fen Bilimleri öğretmeni istihdamından sorumlu 10 yönetici ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri zenginliğini sağlamak amacıyla 3 yerel özel okul yöneticisi ve 7 ulusal faaliyet gösteren özel okul yöneticisi ile görüşülmüştür. Katılımcılara ilişkin veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Katılımcılara İlişkin Demografik Veriler

Katılımcı	Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Mesleki Deneyimi	Okulun Faaliyet Alanı
Yönetici 1	Y1	E	9	Ulusal
Yönetici 2	Y2	E	2	Ulusal
Yönetici 3	Y3	E	5	Ulusal
Yönetici 4	Y4	E	10	Ulusal
Yönetici 5	Y5	E	5	Yerel
Yönetici 6	Y6	E	4	Ulusal
Yönetici 7	Y7	E	4	Yerel
Yönetici 8	Y8	E	4	Yerel
Yönetici 9	Y9	E	20	Ulusal
Yönetici 10	Y10	E	9	Ulusal

Veri Toplama Aracı

Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler belli düzeyde sahip olduğu standartlığı ve esnekliği nedeniyle, testler ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırarak, belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması (Yıldırım ve Şimşek, 2003) nedeniyle araştırmacılar tarafından tercih edilmiştir. Formun oluşturulmasında öncelikle ilgili alan taranmış, özel okullarda öğretmen istihdam sürecine ilişkin temel oluşturacak kavramlar belirlenmiştir. Görüşme formunda çalışmanın amacına uygun 8 ana soru ve bunları destekleyen sonda sorular yer almaktadır. Görüşme formundaki soruların kapsam geçerliğini belirlemek için 2 uzmandan görüş alınmıştır. Soruların anlaşılabilirliğini ve ortalama görüşme süresini belirlemek için ise 2 yönetici ile pilot uygulama yapılmıştır. Örnek görüşme soruları aşağıda verilmiştir;

- Kurumunuzda istihdam edilen Fen Bilimleri öğretmeni sayısı yeterli mi?
  - Hangi ölçüte göre yeterli/yetersiz buluyorsunuz?
  - Kurumunuzda çalışacak Fen Bilimleri öğretmeni sayısını neye göre belirliyorsunuz?
- Kurumunuzda çalışmak için başvuru yapan Fen Bilimleri öğretmenlerinin başvurularını hangi yolla (CV ile yüz yüze başvuru, CV ile e-başvuru veya ön görüşmeli başvuru) kabul ediyorsunuz?

- Başvuruları incelerken ilk olarak dikkat ettiğiniz bilgi/özellik hangisi/ya da hangileridir?

  - Hangi üniversiteden mezun olduğu, not ortalaması, deneyimi vb. gibi faktörlerden hangilerini öncelikle önemsiyorsunuz?

Veri Toplama Süreci

Yarı yapılandırılmış görüşmeler çalışmaya gönüllü olarak katılan ve çalışmanın amacına uygun bilgi ve deneyime sahip 10 özel okul yöneticisi ile gerçekleştirilmiştir. Randevu alınarak saati belirlenen görüşmeler online (çevrimiçi) ortamda Zoom uygulaması üzerinden gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcının rahat edeceği bir ortamda gerçekleşmiştir. Yaklaşık 25-30 dakika süren görüşmeler, verilerin eksik veya yanlış olma ihtimalini ortadan kaldırmak için, kayıt altına alınmış ve ses kayıtları görüşmeler bittikten sonra katılımcıya dinletilerek teyit ettirilmiştir. Görüşmeler daha sonra yazıya dökülmüştür.

Veri Analizi

Öncelikle tüm görüşmeler yazılı hale getirilmiş ve görüşmeye katılan yöneticilerin isimleri gizli tutulmuştur. Çalışmaya katılan yöneticiler Y1,Y2,…,Y10 şeklinde kodlanmış ve örnek olabilecek ifadeler "tırnak" içinde sunulmuştur. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi yapılırken veriler anlamlı bir şekilde düzenlenir ve verileri en iyi şekilde açıklayacak ilişkiler doğrultusunda kategoriler oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek,2013). Bu çalışmada görüşmelerden ve elde edilen verilerden kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Yeterliklere ilişkin kategoriler oluşturulurken MEB tarafından belirlenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri dikkate alınmıştır. Oluşturulan kodların frekansları belirlenmiş, kategori ve temalar ile birlikte tablolar halinde sunulmuştur.

Geçerlik Güvenirlik Çalışması

Çalışmada geçerlilik elde edilen sonuçların doğruluğunu gösteren bir kavram olarak ifade edilmektedir. Geçerlik kendi içinde iç geçerlilik ve dış geçerlilik olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır (Başkan Takaoğlu ve Demir, 2018). Mevcut araştırmada iç geçerliliği arttırmak amacıyla veriler araştırmacılar tarafından da ayrı ayrı incelenmiştir. Ayrıca görüşmelerin, çalışmanın amacına uygun benzer özelliklere sahip kişilerle ilişkili olması dış geçerliliği arttıran kriterlerdir. Güvenilirlik ise araştırmadan elde edilen bulguların farklı araştırmacılar tarafından da aynı sonuca ulaşılması ile ilgili bir kavramdır. Bu doğrultuda iç geçerlilikle de ilişkili olarak verilerin her bir araştırmacı tarafından değerlendirilerek aynı sonuca ulaşılması çalışmadaki güvenilirliğin bir göstergesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda çalışmanın güve-

nirliğini sağlamak adına veriler araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız olarak analiz edilmiş, ortak görüş birliği için analizler birleştirilmiştir. Birleştirme öncesinde oluşturulan kategoriler için karşılaştırma yapılmış olup görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenerek araştırmanın güvenirliği, Miles and Huberman'ın (1994) "Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)" formülüyle hesaplanmıştır. Çalışmada araştırmacı görüşleri arasında %94 uyum hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda, uzmanlar ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda istenilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanabilmektedir (Büyüköztürk, 2009). Dış güvenirlik kapsamında ulaşılan verilerin sonuç kısmında uygun şekilde tartışılması, veriler arasında tutarlılığa dikkat edilmiştir. Bunun yanında araştırma verileri ile sonuçlarını karşılaştırmak için bir insan kaynakları ve bir fen eğitimi uzmanından görüş alınmıştır.

Etik Beyan

"Özel Okullarda Fen Bilimleri Öğretmeni İstihdamı: İşe Alım Süreci ve Beklenen Yeterlikler" başlıklı çalışmada Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi kapsamında uyulması belirtilen kurallara uyulmuştur. Bu çalışma için Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 31.05.2022 tarihli ve 224 numaralı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

Bulgular

Özel okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bulgular altı tema altında toplanmış ve veriler tablolar halinde sunulmuştur. Tablolarda aynı koda yönelik görüşlerin frekansları ve katılımcıları verilmiştir.

Kurumda çalışan Fen Bilimleri öğretmen sayısının yeterlik durumu ve bu sayıyı belirleme kriterleri

Yöneticilerin "Kurumunuzda istihdam edilen Fen Bilimleri öğretmen sayısı yeterli mi?" ana sorusu ve bu soruyu destekleyen sonda sorulara yönelik verdikleri cevaplara ilişkin analizler sonucu oluşturulan kategori ve kodlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Kurumda Çalışan Fen Bilimleri Öğretmen Sayısı

Kategori	Kod	Frekans	Katılımcılar
Yeterli	Öğrenci sayısı	10	Y1,Y2,Y3,Y4,Y5,Y6,Y7,Y8,Y9,Y10
	Ders saati sayısı	10	Y1,Y2,Y3,Y4,Y5,Y6,Y7,Y8,Y9,Y10
	Şube sayısı	10	Y1,Y2,Y3,Y4,Y5,Y6,Y7,Y8,Y9,Y10
	Laboratuvar ders saati	3	Y5,Y9,Y10
Yetersiz	-		

Tablo 3 incelendiğinde tüm yöneticilerin kurumlarında çalışan Fen Bilimleri öğretmen sayısını yeterli buldukları görülmektedir. Yöneticilere, çalışan Fen Bilimleri öğretmen sayısını belirlerken dikkat ettikleri hususlar sorulduğunun ise bütün katılımcılar "Öğrenci sayısı", " Ders saati sayısı" ve " Şube sayısı" kodlarına yönelik ortak görüş bildirmişlerdir. Bu kodlara yönelik düşüncesini Y2: "Mesela bu sene 5. sınıf olarak 3, 6. sınıf olarak 2 adet gibi sınıflarımız var. Haftalık fen bilgisi derslerini sınıf sayısı ile çarpıp ders sayısını belirleyip bu dersleri kaç öğretmen ile karşılayacağını belirliyoruz." şeklinde; Y7: "Şuan 170 öğrenciye biz 11 şubede eğitim veriyoruz. Fen bilimleri ile ilgili toplam ders saati sayısı toplam yaklaşık 50 ders saati sayısını dikkate aldığımızda 2 Fen Bilimleri öğretmen sayısını yeterli buluyoruz" şeklinde ifade ederken; Y9: "Şuan ki durum da otuz saat, zaten anlaşmalar kırk saat üzerinden otuz saatle öğretmenimizi derse girdiriyoruz. Bu 30 saat üzerinden üç öğretmenimiz yeterli oluyor." olarak ifade etmiştir. Katılımcılardan üçü de ayrıca kurumlarında çalışacak Fen Bilimleri öğretmen sayısını belirlemede "Laboratuvar ders saati" koduna yönelik ortak görüş bildirmişlerdir. Bu düşüncesini Y5: "Fen bilimlerinde teorik bilgi pratiğe dönüşmez ise unutulur, dolayısıyla bu pratiği laboratuvarda da sağlamak için bu istihdamı oluşturmak zorundayız." şeklinde ifade etmiştir.

Özel okullara iş başvurusunda bulunma yolları

Yöneticilerin "Kurumunuzda çalışmak için başvuru yapan Fen Bilimleri öğretmenlerinin başvurularını hangi yolla kabul ediyorsunuz?" sorusuna yönelik verdikleri cevaplara ilişkin analizler sonucu oluşturulan kategori ve kodlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

İş Başvurusu Kabul Edilme Yolları

Kategori	Kod	Frekans	Katılımcılar
Başvuru Kabulü	Online başvuru	10	Y1,Y2,Y3,Y4,Y5,Y6,Y7,Y8,Y9,Y10
	Elden CV kabulü	10	Y1,Y2,Y3,Y4,Y5,Y6,Y7,Y8,Y9,Y10
	Yüz yüze görüşme	9	Y1,Y2,Y3,Y4,Y5,Y7,Y8,Y9,Y10
	Teklif götürme	2	Y5,Y10
	Sosyal medya	2	Y7,Y10

Özel okulların bünyelerinde çalışmak isteyen Fen Bilimleri öğretmenlerinin başvurularını kabul etme yolları incelendiğinde katılımcıların tamamının "Online başvuru" ve "Elden CV kabulü" ile başvuru aldıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bu konuda izledikleri yolu Y1: "Ulusal bir online CV toplama platform üzerinden başvurular alıyoruz, ihtiyaç durumunda oradan havuzdan toplanan bilgiler bizimle paylaşılıyor, öğretmen alımlarımızı biz oradan yapıyoruz." şeklinde ifade ederken; Y2: "Okulumuza elden CV bırakabilirler. Bizzat okulumuzu hem ziyaret edip hem de ilgili birime CV'lerini bırakabilirler." şeklinde ifade etmiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların yine tamamına yakını "Yüz yüze görüşme" yoluyla da başvuru aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu Y7: "Bu konuda danışmada duran kişilere net bir talimatım var: Buraya başvuruya gelen öğretmenler bir idareci ile görüşmeden kesinlikle gönderilmeyecek." şeklinde açıklamıştır. Özel okul yöneticileri kurumlarına Fen Bilimleri öğretmen alımlarını "Teklif götürme" ve "Sosyal medya" yoluyla da yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu süreçleri Y5: "Fiili olarak kurumumuza CV bırakanlar ya da başka kurumda çalışırken takip edip beğendiğimiz ve tarafımızda teklif götürülenler olarak kabaca belirtebiliriz." şeklinde ifade ederken; Y7: "Biz de hem kendi internet sayfamız üzerinde, insan kaynakları olarak başvuru alıyoruz, aynı zamanda sosyal medya üzerinden oluşturduğumuz formlarımız var. Adaylar buradan da başvuruda bulunabiliyor." şeklinde açıklamıştır.

Başvurular değerlendirilirken dikkat edilen özellikler

Yöneticilerin "Başvuruları değerlendirirken ilk olarak dikkat ettiğiniz bilgi/ özellik hangisi/ ya da hangileridir?" sorusuna yönelik verdikleri cevaplara ilişkin analizler sonucu oluşturulan kategori ve kodlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Başvurular Değerlendirilirken Dikkat Edilen Özellikler

Kategori	Kod	Frekans	Katılımcılar
Dikkat edilen özellikler	Deneyimli	9	Y1,Y2,Y3,Y4,Y5,Y6,Y7,Y8,Y10
	İstikrarlı çalışma	7	Y2,Y3,Y6,Y7,Y8,Y9,Y10
	Referans	6	Y1,Y4,Y7,Y8,Y9,Y10
	Mezun olunan üniversite	6	Y1,Y6,Y7,Y8,Y9,Y10
	Sosyal aktiviteler (beceriler)	3	Y1,Y9,Y10
	Fotoğraf	2	Y2,Y9
	Kendini ifade edebilmesi	2	Y5,Y7
	İnovatif düşünme becerisi	2	Y5,Y7
	Lisansüstü eğitim	1	Y2

Özel okul yöneticilerinin kurumlarına iş başvurusunda bulunan fen bilimleri öğretmenlerinin başvuru formlarını değerlendirirken dikkat ettikleri özelliklerin başında "Deneyim" geldiği görülmektedir. Katılımcıların tamamına yakını başvurularda öncelikle deneyim bölümünü incelediklerini belirtmişlerdir. Bu durumu Y3: "Deneyime bakıyoruz, geçmişine bakıyoruz. Bizim için deneyim çok önemli. Arkadaşlar diyor siz almazsanız biz nasıl deneyim kazanacağız diyorlar ama özel okullar olarak deneyim ve profesyonellik çok önemli." şeklinde; Y4: "Özel okul tecrübesine bakıyoruz önce… Mesela bizim burada ODTÜ mezunu öğretmen çalıştırdık ama başarılı olamadı, yani mezun olduğu okuldan ziyade deneyim lazım bir, güzel konuşması lazım, güzel tahta kullanması gerekli. Öğretmenliğini iyi yapması." şeklinde ifade etmiştir. Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların çoğunun inceledikleri başvurularda "İstikrarlı çalışma" yapılmış olmasına dikkat ettikleri görülmüştür. Bunun gerekçesini Y2: "Öncelikle dikkat ettiğimiz nokta şu ki; çok fazla kurum değiştiren arkadaşlardan uzak duruyoruz. Bu kişinin kişisel özelliklerinde sorun olduğunu düşünüyorum. Eğer kurumda her şey normal giderse bir öğretmen bir kurumda uzun süre kalmak ister çünkü. Sürekli de kurum hatalı olamaz diye düşünüyorum. CV'sinde çalıştığı kurum sayısı fazla ise, yani her yıl ya da altı ayda bir kurum değiştirmiş kişilerden uzak duruyoruz." şeklinde; Y10: "Çok farklı kurumda çalışmış, burada istikrar yok. Yani bu önemli bir referans benim için, yani 5 yılda 7 farklı kurum neden çıkmış hepsinden, illaki şüpheli yaklaşıyorsunuz, olabilir, kapanmış olabilir ama en azından 5 yılda 5 tane kurumda çalışırsa ona da bir şey demeyeceğim ama özel sektörde bir öğretmen neden bu kadar kurum değiştirsin?" şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların çoğunluğunun başvurularda "Referans" ve "Mezun olunan üniversite" bölümlerine de dikkat

ettikleri görülmektedir. Referans koduna yönelik görüş bildiren Y7 düşüncesini: "Fen Bilimleri öğretmenlerin de öncelikli CV'si detaylı olarak incelenir. CV üzerindeki referanslar çok önemlidir. Referanslarda da baktığımız, öğrencilerimiz hocalarımız yanlış anlamasın lütfen, hocalarımızın referanslarından ziyade çalıştıkları kurumların idarecilerinin referansları çok önemli. Görüşmeye çağırdığımız öğretmenler de eski çalıştığı okul müdürü ile kişi hakkında görüşürüz. Kurumda uyum içerisinde mi çalışmış, neden ayrılmış, ayrılma sebepleri." şeklinde ifade etmiştir. Başvurularda adayların "Mezun oldukları üniversitelere" dikkat ettiklerini belirten Y9 bu durumu: "Eğitim fakültesi güçlü olmayan bir üniversiteyi tercih etmiyoruz, oradan mezun olan bir arkadaşımızı tercih etmiyoruz ama dediğimiz gibi deneyimi olmayabilir ama sağlam bir üniversitenin eğitim fakültesinden mezun oldu ise onu da önceliklerimizin arasına alıyoruz." ifadeleri ile anlatmıştır. Kuruma iş başvurusunda bulunan Fen Bilimleri öğretmenlerinin başvurularında "Sosyal aktiviteler" bölümüne dikkat ettiklerini belirten katılımcılardan Y1 bu durumu: "Tamam Fen Bilimleri öğretmeni olarak okulunu okumuş ama ekstra sosyal hayatında neler yapmış ne katmış topluma, bunlara bakıyoruz. Projeler olur, STK'lar ile yapılan çalışmalar da olabilir yani topluma ne sağlamış öğrencilik haricinde. Bir de ona bakıyoruz." şeklinde ifade etmiştir. Başvurularda fotoğraf kısmını incelediklerini ifade eden katılımcılardan Y9: "Bugün hatta bir konusu oldu, farklı bir alan ama genelde öyle genç arkadaşlarımıza, yolun başındaki arkadaşlarımıza şunu öneriyorum ve rica ediyorum, lütfen özgeçmişlerinde doğru fotoğrafı kullansınlar yani işte selfie denilen şey ile... Her şeyden önce öğretmen olduklarını unutmasınlar öğrencinin karşısına çıkacaklarını ve rol model olacaklarını ve ilk izlenimi, bir de biz kültürel yapımızı Anadolu gerçeğini göz ardı edemeyiz hiçbir alanda." ifadelerini kullanmıştır. Kuruma başvuru yapan Fen Bilimleri öğretmenlerinin "Kendini ifade edebilme gücünü" önemsediklerini ifade eden katılımcılardan Y5 bu düşüncesini: "Aslında CV'lerin kişisel bilgilerinin dışında işte doğum tarihi bitirme yılı… Bütün bunların dışında kendilerini anlattıkları bir bölüm oluyor. Orada kendilerini anlatmalarını istiyoruz, oradaki anlatım tarzı bizim için kıymetli oluyor. Güler yüzlü, tatlı dilli, doğru iletişim becerisi olan, mesleki yeterliliği olan ve bunları karşısındakine aktaran kişidir." şeklinde belirtmiştir. Başvurularda Fen Bilimleri öğretmenlerinin "İnovatif düşünme becerisini" önemsediklerini belirten katılımcılardan Y5 düşüncesini : "Eğitime bakışının nasıl olduğunu görmek için minimum 1 saat süren sohbet ediyoruz. İnovatif bir düşünceye sahip mi, dünyayı takip edebiliyor mu, yoksa test kitaplarının içinde boğuluyor mu?" şeklinde ifade etmiştir. Çalışmanın katılımcılarından Y2 ise başvuru yapan Fen Bilimleri öğretmenlerinin lisansüstü eğitim durumunu önemsediklerini "Ben deneyim ve not ortalamasına çok takılmıyorum, evet önemsiyorum, fakat öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumu varsa da bunları tercih ediyoruz, bunu çok önemsiyoruz." ifadelerini kullanarak belirtmiştir.

Özel Okulların Fen Bilimleri öğretmen istihdam sürecinde uyguladıkları stratejiler

Yöneticilerin "Fen Bilimleri öğretmenlerini işe alma sürecinde kullandığınız stratejiler nelerdir?" ana sorusu ve bu soruyu destekleyen sonda sorulara yönelik verdikleri cevaplara ilişkin analizler sonucu oluşturulan kategori ve kodlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

İşe Alım Sürecinde Uygulanan Stratejiler

Kategori	Kod	Frekans	Katılımcılar
Uygulanan stratejiler	Mülakat	10	Y1,Y2,Y3,Y4,Y5,Y6,Y7,Y8,Y9,Y10
	Komisyona örnek ders anlatımı	10	Y1,Y2,Y3,Y4,Y5,Y6,Y7,Y8,Y9,Y10
	Öğrencilere ders anlatımı	2	Y4,Y9
	Yeni nesil soru çözdürme	2	Y6,Y7

Tablo 6 incelendiğinde özel okul yöneticilerinin tamamının kuruma iş başvurusu yapan Fen Bilimleri öğretmenleri ile "Mülakat" gerçekleştirdikleri ve öğretmenlerden "Komisyona örnek ders anlatmalarını" istedikleri görülmektedir. Bu süreci katılımcılardan Y3: "Öncelikle ilk CV aldıktan sonra yüz yüze görüşüyorum, deneyimlerini soruyorum daha önce hangi okullarda hangi kurumlarda çalışmış, bir kurumda kaç yıl çalışmış?" şeklinde; Y2: "Örnek ders anlatımı yaptırıyoruz. Örnek ders anlatımına bütün birimlerin müdürleri, o dersin öğretmeni giriyor. Biz yeri geliyor haşarı bir öğrencinin, zeki bir öğrencinin taklidini yapıyoruz, otoriteyi sarsacak davranışlar taklidini yapıyoruz. Öğrencilerin ne işime yarayacak bu benim şeklindeki meşhur sorularını soruyoruz. Elimizden geldiğince sınıf ortamı oluşturup, öğrenci taklitlerini yaparak öğrencilerin en uç soruları ve tavırlarını yansıtmaya çalışıyoruz. Öğretmenin akademik olarak doğru bilgiye sahip mi, sınıf hâkimiyeti var mı, mülakat sonucu özellikle o dersin öğretmeninden aday öğretmenin branşında alan yeterliliği açısından değerlendirmesini istiyoruz." şeklinde ifade ederlerken; Y10: "Sıradaki CV'den itibaren kuruma davet ediyoruz, öncelikle bu arkadaşımızla bir sohbet ediyoruz, mülakat yani, sonra eğer öğretmenle yeni tanışıyor isek onun komisyona anlatacağı bir örnek dersini dinleme gereği duyuyoruz." şeklinde ifade etmiştir. Kuruma iş başvurusunda bulunan Fen Bilimleri öğretmenlerinden "Öğrencilere ders anlatmalarını" istediklerini belirten katılımcılardan Y4 bu süreci: "Bazen de şöyle yapıyoruz, mesela okul açıksa öğretmene bir konu veriyoruz, direkt derse sokuyoruz, öğrenci geliyor sonra, öğretmen na-

sıl diye soruyoruz ona. Öğretmen yeni galiba, çok iyi bir öğretmen alabilirsiniz diyor. Ciddi misin diyoruz, evet hocam diyor çocuklar." ifadelerini kullanarak anlatmıştır. Bu süreçte fen bilimleri öğretmenlerinden yeni nesil soru çözmelerini istediklerini belirten katılımcılardan Y7 bu durumu: "Ülkemiz bir sınav ülkesi, öğretmenin sınavlara bakışını belirlemek için, öğretmenimizi bir odaya alıp şu sınavı da çözmenizi istiyoruz diyerek kendi alanında karma bir test çözmesini isteriz. Bu o an elimizde olan bir test olur, özellikle bir sınav hazırlamayız. Bu sınavın sonucunda da dersi birlikte dinlediğimiz arkadaşlarla bir değerlendirme yaparız." şeklinde ifade etmiştir.

Özel okullarda istihdam edilecek Fen Bilimleri öğretmenlerinden beklenen yeterlikler

Yöneticilerin "Kurumunuzda çalışabilecek Fen Bilimleri öğretmenlerinden sahip olmasını beklediğiniz yeterlikler ve neden bu yeterliklere sahip olmalarını beklediğinizi açıklayınız?" ana sorusu ve bu soruyu destekleyen sonda sorulara yönelik verdikleri cevaplara ilişkin analizler sonucu oluşturulan kategori ve kodlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

İstihdam Edilecek Fen Bilimleri Öğretmenlerinden Beklenen Yeterlikler

Kategori	Kod	Frekans	Katılımcılar
Mesleki Bilgi	Özel alan bilgisi	10	Y1,Y2,Y3,Y4,Y5,Y6,Y7,Y8,Y9,Y10
	Uygun yöntem ve teknik kullanma	9	Y1, Y3,Y4, Y5,Y6,Y7,Y8,Y9,Y10
	FBDÖP* uygulayabilme	7	Y2,Y3,Y6,Y7,Y8,Y9,Y10
Mesleki Beceri	Laboratuvar uygulama becerisi	5	Y4, Y7,Y8,Y9,Y10
	Materyal kullanımı	4	Y7,Y8,Y9,Y10
	Ölçme değerlendirme becerisi	2	Y5,Y10
Tutum ve Değerler	Öğrenci merkezli öğretim	8	Y3,Y4,Y5,Y6,Y7,Y8,Y9,Y10
	Bireysel farklılıkları dikkate alma	7	Y2,Y4,Y6,Y7,Y8,Y9,Y10
	Hazırbulunuşlukları dikkate alma	6	Y3,Y6,Y7,Y8,Y9,Y10

* FBDÖP: Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı

Özel okulların istihdam edecekleri Fen Bilimleri öğretmenlerinden sahip olmalarını bekledikleri yeterliklere ilişkin veriler analiz edilip MEB'in belirlediği öğretmenlik mesleği yeterlikleri kapsamında kategorize edilmiştir. Buna göre katılımcıların tamamının mesleki bilgi kategorisinde özel alan bilgisine sahip olunması noktasında ortak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu koda yönelik düşüncesini Y2: "MEB'in belirlediği müfredata hâkim olmalı. Hangi sınıfta hangi konuların yer aldığını bilmeli. MEB'in her sene yayınladığı müfredatına hâkim olmalı" şeklinde ifade ederken; Y5: "Türkiye sınavlar ülkesi alan yeterliliğini ölçen sorular gelecek çocuklara ve çocukların bu soruları çözmesi gerek." şeklinde ifade etmiştir. Mesleki beceri kategorisinde ise katılımcıların tamamına yakınının özel okullarda çalışacak Fen Bilimleri öğretmenlerinin konuya ilişkin uygun yöntem ve tekniği uygulamasının gerekliliği yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu görüşünü Y1: "Önemli bir şey yani, öğretmen alanında yeterli olabilmeli ki anlattığı ile ilgili süreci daha kolay yaşayabilsin. Ama artık sadece alan yeterliliği yetmiyor bir öğretmenin pedagojik olarak da çocuklarla ilgili yapabileceği çeşitli etkinliklerle kendini donatması durumunda bu iş başka bir hale gelmeye başladı artık, sadece alana hâkim olmak bir şey ifade etmiyor, bir öğretmen yaratıcı drama öğrenmiş, bunu da dersinde uygulayabiliyor. İşte o zaman fark yaratan öğretmen oluyor." şeklinde ifade ederken; Y4: "Bir başka konu sınıfa her gün aynı tema ile girmemeli. Her gün farklı tema ile girmeli. Dikkat çekmeyi bilmeli onlara fen bilimlerinin günlük hayatla ilişkisini kurabilmeli. Mesela hava kuru iken yağmur yağdığında kazaların arttığını anlatabilmeli. Arabaya neden kış lastiği takıldığını, neden antifiriz kullanıldığını bilmeli." şeklinde ifade etmiştir. Yine aynı beceri kapsamında "Laboratuvar uygulama becerisi" katılımcıların yarısı tarafından ortak görüş olarak sunulmuştur. Bu düşüncesini Y8: "Hocam fen bilgisinde tatbikat önemli, sözel bir ders olarak anlatamazsınız, çocuğun beyninde somutlaştırması lazım. Yani sözel olarak ifade edip geçmek yerine uygulama yaptırabilmeli. Yani laboratuvara yakın olmalı Fen Bilimleri öğretmeni, uygulama yaptırabilme." şeklinde ifade etmiştir. "Materyal kullanım becerisi" de istihdam edilecek fen bilimleri öğretmenlerinden beklenen yeterlikler arasında olup bu düşüncesini Y10: "Yaşamın içindeki her madde fen için bir materyal bence, onu kullanmayı bilmeli." şeklinde belirtmiştir. Mesleki beceri kategorisinde "Ölçme değerlendirme becerisi" de beklenen yeterlikler arasında olup bu düşüncesini Y5: "Benim öğretmenlerim soru yazarıdır soru yazarlar. Bütün öğretmenlerim istisnasız bu hizmeti de verirler, vermelidir de. Fen öğretmeninin kendisi de öğrenciyi ölçebilecek soru yazabilmeli. " şeklinde ifade etmiştir. Özel okulların istihdam edecekleri Fen Bilimleri öğretmenlerinden bekledikleri yeterliklerden tutum ve değerler kategorisinde katılımcıların çoğunun "Öğrenci merkezli öğretim" koduna yönelik ortak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu koda yönelik düşüncesini Y9: "Burada ne istiyoruz yaparak yaşayarak öğretmesi, öğrencinin aktif olduğu

bir modeli tercih etmesini istiyoruz arkadaşımızdan." şeklinde ifade etmiştir. Yine aynı kategoride katılımcıların çoğu "Bireysel farklılıkları dikkate alma" koduna yönelik görüş bildirmişlerdir. Bu düşüncesini Y2: "Sınıflarımız harmanlanmış sınıflardır. Farklı özelliklerde öğrenciler vardır. Özel okullarda çocuğa tepkiler önemli, çocuklara karşı daha duyarlı ve dikkatli yaklaşılmalı. Her sorunla karşılaşabilir, öğretmen pedagojik olarak yeterli olmalıdır. Çocuktan gelen her türlü olumsuzluğu karşılayabilmeli." şeklinde ifade etmiştir. Tutum ve değerler kategorisinde öğrencilerin "Hazırbulunuşluklarını dikkate alma" yine katılımcıların çoğu tarafından ortak görüş olarak belirtilmiştir. Bu koda yönelik düşüncesini Y6: "Öğretmenlerin öğrencinin hazırbulunuşluğunu dikkate alması gerekli, onu başlangıçta tanımalı, ona nasıl yaklaşacağını bilmeli ve onu nerden alıp nereye getirdiğini bilmeli, kendine hedef koyması gerekir." şeklinde ifade etmiştir.

Özel okullarda istihdam edilecek Fen Bilimleri öğretmenlerinden beklenen beceriler

Yöneticilerin "Kurumunuzda çalışabilecek Fen Bilimleri öğretmenlerinden sahip olmasını beklediğiniz becerileri ve neden bu becerilere sahip olmalarını beklediğinizi açıklayınız?" ana sorusu ve bu soruyu destekleyen sonda sorulara yönelik verdikleri cevaplara ilişkin analizler sonucu oluşturulan kategori ve kodlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Kurumunuza Başvuru Yapan Fen Bilimleri Öğretmenlerinden Beklenen Beceriler

Kategori	Kod	Frekans	Katılımcılar
21. yy becerileri	İletişim	10	Y1,Y2,Y3,Y4,Y5,Y6,Y7,Y8,Y9,Y10
	Medya okur-yazarlığı	9	Y2,Y3,Y4,Y5,Y6,Y7,Y8,Y9,Y10
	Yaratıcılık	4	Y6,Y7,Y8,Y10
	İnovatif düşünme becerisi	3	Y5,Y8,Y10
	Liderlik	2	Y7,Y10
Eğitimde teknoloji kullanımı	STEM	7	Y1,Y2.Y3,Y6,Y7,Y8,Y10
	Bilgisayar/Etkileşimli Tahta	6	Y3, Y4,Y7,Y8,Y9,Y10
	Robotik Kodlama	5	Y1,Y2,Y6,Y8,Y10
	3B yazıcı	3	Y7,Y8,Y10
	Projeksiyon aleti	2	Y3,Y4

Özel okulların istihdam edecekleri Fen Bilimleri öğretmenlerinden bekledikleri beceriler 21. yy becerileri açısından incelendiğinde katılımcıların tamamının iletişim becerisine sahip olunması gerektiği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu düşüncesini Y1: "Mesela pandemide iletişim başka bir hale geldi, ya iletişim işte nasıl olur okulsuz diyemezsiniz, artık dijital iletişimi öğrenmek zorunda kaldı öğretmen böyle bir süreç var." şeklinde ifade ederken; Y7: "Her öğretmen adayında bizim en çok aradığımız beceri, doğru iletişim becerisi. Bu iletişimi sağlayabilen öğretmen her zaman 1-0 önce başlıyor. Başta söylediğim gibi iletişim becerisi, kendini bana ne kadar iyi anlatırsa beni o kadar ikna eder. Mesela şimdiki Fen Bilimleri öğretmenlerimden biri daha ilk tanışmada beni ikna etti ve yeni mezun olduğu halde beni ikna etti ve ilk görevi bizim okul, oradaki özgüven benim için önemli." şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların tamamına yakını istihdam edilecek Fen Bilimleri öğretmenlerinin "Medya okuryazarı olmaları" yönünde ortak görüş bildirmişlerdir. Bu yöndeki görüşünü Y7: "Bir öğretmen hangi branşta olursa olsun özellikle Fen Bilimleri öğretmeni teknolojik gelişmeleri çok iyi takip etmeli. Mesela bir mülakatta Fen Bilimleri öğretmenine şu soruyu sordum: aralık ayında uzaya fırlatılan Dünyanın şu ana kadar geliştirilmiş en büyük teleskopu vardı bununla ilgili bilgin var mı? Takip ettin mi diye sordum. Çünkü onunla alakalı, onun alanı. Çünkü astronomi anlatıyor, bunu bilmeli çünkü tarihi bir olay." şeklinde ifade etmiştir. 21. yy becerileri kapsamında "Yaratıcılık becerisi"nin katılımcıların Fen Bilimleri öğretmenlerinden sahip olmasını bekledikleri becerilerden biri olduğu görülmektedir. Bu beklentisini Y6: "Yaratıcılık çok önemli. Sürekli üretken olmalı öğretmenlik böyle bir şey. Her yıl kendini güncellediğin de yeni ve farklı bir şeyler üretebildiğin zaman öğretmensin." şeklinde ifade ederek belirtmiştir. Yine aynı beceriler kapsamında "İnovatif düşünme ve liderlik becerileri" istihdam edilecek Fen Bilimleri öğretmenlerinden beklenen beceriler olarak görülmektedir. Bu konudaki beklentisini Y8: "İnovasyon yani inovatif düşünme çok önemli, yeni şeyler çıkartabilmeniz, yeni şeyler üretebilmek yani, çok önemli özellikle Fen Bilimleri öğretmeni için." şeklinde ifade ederken; Y7: "Yani ilk girişte sınıfa bir duruş sergilemesi, otoriter olması, kesin net konuşmalarla o sınıfın lideri olduğunu hissettirmesi çok önemli." şeklinde ifade etmiştir. Tablo 8, eğitimde teknoloji kullanımı açısından incelendiğinde katılımcıların çoğunun istihdam edecekleri Fen Bilimleri öğretmeninin "STEM uygulama becerisine" sahip olmasını istedikleri görülmektedir. Bu düşüncesini Y2: "STEM bilmesi öğretmen için fark yaratan beceriler oluyor. Öğretmenlerin bu alanlarda becerilere sahip olması onlar için güçlü bir yan oluyor ve biz bundan faydalanıyoruz. Biz öğretmenlerin bu becerileri sahip olmalarını ve diğer öğretmenlerle disiplinler arası çalışmalar yapmalarını isteriz." şeklinde ifade etmiştir. "Bilgisayar kullanma becerisi" yine katılımcıların Fen Bilimleri öğretmenlerinden sahip olmalarını bekledikleri beceriler olarak ön plana çıkmaktadır. Bu görüşünü Y4:

"Mesela teknolojiyi iyi kullanması gerekiyor, bizde akıllı tahta bilgisayar ön planda. Bunları iyi kullanmalı, teknolojiyi iyi kullanacak." ifadeleri ile belirtmiştir. Eğitimde teknoloji kullanımı kategorisinde "Robotik kodlama uygulamaları yapabilme" de katılımcıların istihdam edecekleri Fen Bilimleri öğretmenlerinden bekledikleri beceriler arasındadır. Bu konudaki düşüncesini Y1: "Önceliğimiz robotik kodlama. Çünkü bu okulun güçlü bir robotik kodlama takımı var. Avrupa şampiyonasına gitmiş bir takımı var, biliyorsa çok iyi ama merakı, hevesi varsa o da bizim için önemli." şeklinde ifade etmiştir. Yine aynı kategoride "3B yazıcı ve projeksiyon aletini kullanabilme" katılımcıların beklentileri arasındadır. Y8 bu düşüncesini: "Yazılım önemli hocam mesela, ekranda üç boyutlu bir şeyi yapıp bir de onu üç boyutlu olarak eline aldığında mesela iskeleti çizip üç boyutlu olarak çocuğun eline verdiğinizde, o çocuğu kazanırsınız, mükemmel bir şey bu." ifadeleri ile belirtirken; Y3: "Bizim öğretmen arkadaşlardan etkileşimli tahtalarını, projeksiyon aletlerini etkili kullanmalarını istiyoruz. Bütün kitaplarımız pdf olduğundan etkileşimli tahtada bunları açmalarını, kullanmalarını istiyoruz." şeklinde ifade etmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, özel okulların Fen Bilimleri öğretmen istihdam süreçlerini nasıl yürüttüklerini ve istihdam edecekleri Fen Bilimleri öğretmenlerinden bekledikleri yeterlikleri açığa çıkarmak amacıyla yürütülmüştür.

Araştırma bulgularına göre, çalışmaya katılan özel okullar istihdam ettikleri Fen Bilimleri öğretmen sayısını yeterli bulmaktadırlar. İstihdam edecekleri Fen Bilimleri öğretmen sayısını ise okula kayıt yaptıran öğrenci sayısı, şube sayısı, fen bilimleri ders saati sayısı ve laboratuvar uygulama dersi saatine göre belirlediklerini ifade etmişlerdir. Özel okullar kendilerine kayıt yaptıran öğrenci sayısına göre şubeler açmakta; her şube için haftalık ders programı hazırlamaktadır. Şube sayısı arttıkça da okutulan fen bilimleri dersi sayısı artmaktadır. Buna karşın bir Fen Bilimleri öğretmeninin haftalık gireceği ders saati MEB özel öğretim kurumları yönetmeliğinde belirlenmiş ve haftalık 40 saat olarak sınırlandırılmıştır (URL-3). Bu bağlamda fen bilimleri ders sayısının artması yeni Fen Bilimleri öğretmeni ihtiyacını ortaya çıkarmakta ve bu alanda öğretmen istihdam etme gerekliliği oluşmaktadır. İstihdamın belirlenmesinde dikkate alınan sayılara bakıldığında esasında tamamının öğrenci sayısına göre belirlendiği fark edilmektedir. Okula kayıtlı öğrenci sayısı arttıkça; şube sayısı artacak buna bağlı olarak ta toplamda verilen fen bilimleri ders sayısı ve laboratuvar uygulama sayısı artacaktır. Buna göre özel okulların kayıtlı öğrenci sayısı arttıkça, istihdam edecekleri Fen Bilimleri öğretmen sayısının da artacağı söylenebilir.

Özel okulların tamamı iş başvurularını kendi internet sitelerinde yer alan başvuru formlarının doldurulması şeklinde online (çevrimiçi) ve elden CV alarak kabul etmektedirler. Online başvuru sayesinde Fen Bilimleri öğretmenleri ikametlerinin uzağında yer alan özel okullara da rahatlıkla iş başvurusunda bulunabilmektedirler. Elden CV kabul eden özel okul yöneticilerinin hemen hepsi CV kabulünden sonra başvuru yapan öğretmenle yüz yüze de görüşme yapmaktadır. Yöneticiler bu sayede başvuru yapan adayın, öğretmenlik mesleğinin oldukça önemli görülen; sözlü ve sözsüz iletişim becerisi, diksiyon, vücut dili, kılık-kıyafet gibi özellikleri hakkında daha doğru karar verebildiklerini düşünmektedirler. Özellikle yüz yüze görüşme sonucu, Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşme yapan yönetici üzerinde bıraktığı intiba, onun işe alınmasında oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Özel okullar kimi zaman da alanında iyi olan öğretmenleri takip etmekte ve bu öğretmenlerle çalışmak istemektedirler. Bu nedenle iş teklifi götürme yoluyla da öğretmen temini sağlamaktadırlar. Bunun yanında özel okullar kendileri ile çalışmak isteyen Fen Bilimleri öğretmenlerinin başvurularını sosyal medya (facebook, instagram, telegram vb.) üzerinden de kabul etmektedir. Bu kurumlarda çalışmak isteyen Fen Bilimleri öğretmenleri, kurumları sosyal medya üzerinden takip etmekte, burada yapılan duyurulara göre de özel okullara iş başvurusunda bulunabilmektedirler. Winter, Ronau and Munoz (2004) çalışmalarında özel okulların işe alımlarından sorumlu insan kaynaklarının işe alımları artık web sitesi üzerinden ve sosyal medyadan duyurular ile sağladıklarını belirtmişlerdir.

Çalışmaya katılan özel okul yöneticilerinin tamamına yakınının kurumlarına yapılan başvuruları incelerken özellikle başvuru yapan Fen Bilimleri öğretmenlerinin deneyimlerini önemsedikleri dikkat çekmektedir. Yöneticilerin, alanına ilişkin deneyim sahibi olan, daha önce Fen Bilimleri öğretmeni olarak görev yapmış, adayları işe kabul etmeleri yönünde eğilimlerinin olduğu görülmektedir. Özel okul yöneticilerinin, deneyim sahibi öğretmenlerin, öğretmenliğin gerektirdiği beceri ve yeterliklere sahip olmalarının yanı sıra, okul kültürüne de aşina oldukları yönünde bir düşünceye sahip oldukları düşünülebilir. Ballou and Podgursky (1998) özel okullarda öğretmen istihdamını inceledikleri çalışmalarında, okul yöneticilerinin istihdam edecekleri öğretmenlerin deneyimlerini dikkate aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumda deneyim sahibi olmayan, okulundan henüz mezun olan Fen Bilimleri öğretmenlerinin bu okullarda çalışma fırsatı olmamaktadır. Yöneticiler başvuru yapan Fen Bilimleri öğretmenlerinin daha önce çalıştıkları kurumları incelerken de öğretmenlerin bu kurumlarda istikrarlı çalışmış olmasının gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Buna göre yöneticiler kurumlarında çalışabilecek Fen Bilimleri öğretmenlerinin deneyimli olmalarının yanında bu deneyimi, daha önceki kurumlarda istikrarlı çalışmış olarak, edinmelerini istemektedirler. Bu bağlamda daha önce birçok kurumda kısa süreliğine çalışılarak edinilmiş deneyimlerin yöneticilerin gözünde olumlu bir etki yaratmadığı söylenebilir. Yöneticiler çok sayıda kurumlarda kısa süreli olarak çalışmış olan öğretmenlerin,

uyum problemi olduğunu düşünmekte; adayın benzer sorunu kendi kurumlarında da yaşayabileceği inancı ile bu kişiler ile çalışmak istememektedirler. Fen bilimleri öğretmenlerinin başvurularında belirttikleri referansların da işe alınmaları noktasında önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Özel okul yöneticileri referans olarak gösterilen kişileri dikkate almakta; bu kişilerin işe başvuru yapan adayın mesleği ile alakalı, başvuru yapan kişinin eğitimine ve çalışmalarına tanıklık etmiş kişiler olması gerektiğini özellikle belirtmektedirler. Toplumda statü ya da kariyer sahibi kişiler olmasına karşın, iş başvurusu yapan Fen Bilimleri öğretmeninin mesleki deneyimine şahitlik etmemiş kişilerin yazılması, yapılan başvurunun olumsuz sonuçlanmasına neden olabilmektedir. Bu bağlamda başvurularda önemli bir etkiye sahip olan deneyim ve referansın yukarıda belirtilen beklentileri karşılamaması halinde, iş başvurusunun kabulünde olumlu değil; aksine olumsuz bir etkiye sahip olabileceği açıktır. Fen Bilimleri öğretmenlerinin mezun oldukları üniversitelerin de özel okullarda istihdam edilmeleri sürecinde dikkate alındığı görülmüştür. Okul yöneticileri yüksek puanlarla öğrenci kabul eden ve köklü geçmişe sahip bir eğitim fakültesinden mezun olmuş öğretmenin, diğerlerine kıyasla daha başarılı olacağı inancına sahiptirler. Bu durumda kuruma başvuru yapan Fen Bilimleri öğretmeninin kendi akademik geçmişinin de özel okullar için önem arz ettiği görülmektedir. Özel okul yöneticileri başarılı bir eğitim hayatına sahip olmuş Fen Bilimleri öğretmeninin öğrencilerin de akademik başarısını arttıracağını düşünseler de; Hançer, Şensoy ve Yıldırım (2003) iyi bir Fen Bilgisi öğretmeninin öğrencilerin farklı ilgi, ihtiyaçları, yetenek ve tecrübelerini anlayarak, öğrencilerinin fen bilgilerini destekleyip, geliştirebilecek olanak ve bilgiye sahip olan kişi olduğunu belirtmektedirler. Buna göre eğitim fakültelerinde alana ilişkin benzer dersler verildiği dikkate alındığında, Fen Bilimleri öğretmeninin mesleğini iyi bir şekilde icra etmesi; mesleğini sevmesi, gelişime açık olması ile ilişkilendirilmelidir. Çalışmada özel okullarda çalışacak Fen Bilimleri öğretmeninin sosyal becerilere ve kendini ifade edebilme gücüne sahip olmasının da yöneticilerin beklentileri arasında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencileri ile sürekli iletişim ve etkileşim halinde olduğu düşünülürse, özellikle de özel okullarda öğretmen-öğrenci ilişkisinin okullara öğrenci devamlılığı için önemi dikkate alındığında, yöneticilerin bu beklentilerini anlamak mümkündür. Çünkü özel okullarda öğretmen hem eğitimcidir hem de öğrenciyi okulda tutan faktörlerin başında gelmektedir. Bu bağlamda öğrencilerle sosyal aktiviteler düzenleyen ya da çalabildiği bir enstrüman ile dersini eğlenceli hale getirebilen öğretmen ile keyifli vakit geçiren öğrenci de öğretmeni ile bağ kurmakta ve gelecek yıl yine aynı okula kayıt yaptırmak istemektedir. Bu nedenle bu becerilere sahip öğretmenler özel okullar için özellikle tercih edilmektedir. Yine başvurularda fotoğraf kısmına da dikkat edildiği, burada öğretmenlik mesleğinin ciddiyetini içeren, uygun bir fotoğrafın yer almasının gerekliliği - ulaşılan sonuçlar arasındadır. İnovatif düşünme becerisine, lisansüstü eğitime sahip olunması da kimi yöneticilere göre fen bilimleri öğretmenlerinin istihdamında olumlu etkiye sahiptir.

Özel okullar iş başvurusunda bulunan Fen Bilimleri öğretmenlerinin başvurularını yukarıda belirtilen faktörler bazında inceledikten sonra, uygun gördükleri kişiler ile mülakat gerçekleştirmektedirler. Yöneticiler mülakat ile fen bilimleri öğretmenlerinin sözlü ifade yeteneğini, vücut dilini gözlemleyebilmekte ve işe isteklilik durumunu ölçmektedirler. Ayrıca öğretmenlerden başvuru formlarında belirttikleri özelliklerini, kendi ağızlarından teyit etmelerini istemektedirler. Bu nokta da Fen Bilimleri öğretmenlerinin başvuru formunda sahip olduklarını belirttikleri beceri ve özellikleri, mülakat esnasında da sözlü olarak ifade etmeleri, bir nevi bunları sözlü olarak teyit etmeleri oldukça önemlidir. Başvuru formunda yer alan özellikler ile mülakat esnasında belirtilen özelliklerin aynı olmaması halinde, mülakat olumsuz sonuçlanmaktadır. Mülakatın olumlu sonuçlanması halinde, iş başvurusu yapan Fen Bilimleri öğretmeninden, birim müdürleri ve Fen Bilimleri zümre başkanı ya da öğretmeninin oluşturduğu bir komisyona, ders anlatması istenmektedir. Komisyondaki kişiler farklı kişilik özellikleri ve akademik başarıları olan öğrenci rollerine girerek ders anlatan öğretmeni zorlayıcı tavırlar sergilemekte, sorular sormaktadırlar. Yöneticiler bu sayede Fen Bilimleri öğretmeninin özel alan ve pedagojik alan bilgisinin yanında; sınıf hâkimiyeti, liderlik, iletişim becerisi gibi birçok özelliği ölçebildiklerini ifade etmektedirler. Bazı özel okullar mülakatta ve komisyona yaptıkları örnek ders anlatımın da başarılı olan Fen Bilimleri öğretmeninden öğrencilere de ders anlatmasını istemektedirler. Öğretmenin ders anlatımını dinleyen öğrencilerden alınan dönütlerin Fen Bilimleri öğretmeninin işe alınıp alınmaması noktasında önemli bir etkiye sahip olduğu da görülmüştür. Buna göre öğrenci memnuniyetinin ön planda tutulduğu özel okullarda, fen bilimleri dersine girecek olan öğretmenin de öğrenciler tarafından talep edilen biri olmasına dikkat edilmektedir. Bunun yanında bazı özel okullar diğer aşamaları geçen öğretmenlere alana ilişkin yeni nesil sorulardan oluşan bir test çözdürmekte ve Fen Bilimleri öğretmeninin testten elde ettiği başarıya göre istihdam edilip edilememesi konusunda karar vermektedirler. Sınav merkezli eğitim veren özel okulların bu sayede, istihdam edecekleri fen bilimleri öğretmeninden, alana ilişkin soru çözme becerisi ile özel alan bilgisini ölçütleri düşünülmektedir.

Özel okulların istihdam edecekleri Fen Bilimleri öğretmenlerinden mesleki bilgi kapsamında özel alan bilgisine sahip olmalarını bekledikleri görülmüştür. İstihdam edilecek Fen Bilimleri öğretmenlerinin alanlarına ilişkin teorik bilgiye sahip olması, bunları öğrencilere aktarması, öğrencilerden gelecek soruları zorlanmadan cevaplaması istenmektedir. Öğrenci ve veli memnuniyetinin ön planda tutulduğu özel okullarda, öğrencilerin akademik başarısının artması, bu memnuniyetin oluşmasında en önemli faktörlerden biridir. Bunu sağlayacak Fen Bilimleri öğretmeninin alanına hâkim olması gerekmektedir. Bu bağlamda özel okullarda çalışmak isteyen Fen Bilimleri öğretmenleri özel alan bilgisine sahip olmalıdırlar. Çalışmada özel okul yöneticilerinin istihdam edecekleri Fen Bilimleri öğretmenlerinden mesleki beceriye sahip ol-

malarını bekledikleri görülmüştür. Buna göre mesleki beceri kapsamında derslerinde konuya uygun yöntem ve tekniği kullanabilme Fen Bilimleri öğretmeni istihdamında özel okullar için tercih nedenidir. Geniş bir konu yelpazesi olan fen bilimleri dersinde her konu için uygun yöntem ve tekniği kullanmak; dersi eğlenceli hale getirip kalıcı öğrenmeler de sağlayabilir. Bu durum öğrencilerin derse ilgisinin artmasına ve akademik başarısında artışa neden olacaktır. Bu bağlamda özel okul yöneticileri istihdam edecekleri Fen Bilimleri öğretmeninden öğretim yöntem ve teknik bilgisine sahip olmasını istemesi beklenen bir durumdur. Bu noktada Fen Bilimleri öğretmen adaylarına da lisans eğitimi sürecinde verilen "Öğretim Yöntem ve Teknikleri" derslerinden gerekli becerileri kazanmaları önerilmektedir. Benzer olarak Guarino, Santıbanez and Daley (2006) çalışmaları ile Amerika'da alternatif öğretim modelleri üzerine eğitim almış öğretmenlerin özel okullarda işe girme ihtimallerinin daha yüksek olduğunu görmüşlerdir. Özel okul yöneticileri istihdam edecekleri Fen Bilimleri öğretmeninin laboratuvar uygulama becerisine sahip olmasını beklemektedirler. Fen bilimleri dersinin, konu içeriği açısından bakıldığında, laboratuvar çalışmalarından uzak olması düşünülemez. İşlediği konuya uygun olarak laboratuvarı kullanabilen bir Fen Bilimleri öğretmeni, öğrencilerine de uygulama yaptırabilecek ve kalıcı öğrenmeler sağlayabilecektir. Bunun yanında materyal kullanabilen Fen Bilimleri öğretmeni - yine özel okul yöneticileri tarafından istihdam edilmek istenen öğretmenler arasındadır. Fen Bilimleri öğretmeninin materyal kullanımı ile soyut öğrenmeleri somutlaştırması; öğrencilerin derse olan ilgisini arttırmasının yanında öğrenmelerin kalıcılığını da arttıracaktır. Yöneticiler fen bilimleri dersinin içeriği dikkate alındığında doğada var olan bütün maddelerin fen dersi için bir materyal olduğunu; öğretmenin bu olanağın farkında olup bunu kullanmasını istemektedirler. Bunun yanı sıra yöneticilerin bir kısmı ölçme değerlendirme becerisine vurgu yapmış ve istihdam edecekleri Fen Bilimleri öğretmeninin bu beceriye sahip olması gerektiğini savunmuşlardır. Yöneticilere göre Fen Bilimleri öğretmeni işlediği konuların anlaşılma düzeyini test edebilmeli, buna yönelik sorular hazırlayarak değerlendirme yapabilmelidir. Ayrıca sınav merkezli eğitim verilen özellikle 8. sınıfların dersine giren Fen Bilimleri öğretmeninin, sınava özel sorular yazabilmesi hatta bir yayına soru gönderiyor olması, özel okulların Fen Bilimleri öğretmen istihdamında tercih nedenleri arasındadır. Çalışmada özel okul yöneticilerinin öğretmen yeterliklerinden tutum ve değerler kapsamında öğrenci merkezli eğitimi oldukça önemsedikleri görülmüştür. Yöneticiler istihdam edecekleri Fen Bilimleri öğretmeninin derslerini öğrenciyi merkeze alarak, öğrenciye göre işlemelerini istemektedirler. Bu noktada öğrenci memnuniyetinin önemsendiği düşünülebilir. Derse aktif katılım sağlayan, fen konularını yaparak yaşayarak öğrenen öğrencilerin bu sayede hem akademik başarıları artacak hem de öğrenciler dersi ve öğretmenini seveceklerdir. Bunun yanında istihdam edilecek Fen Bilimleri öğretmeninin bireysel farklılıkları dikkate alması yöneticilerin istihdam edecekleri Fen Bilimleri öğretme-

ninden beklentiler arasındadır. Seviye sınıflarının olmadığı özel okullarda aynı sınıfta farklı öğrenme düzeylerine sahip öğrenciler bir arada eğitim görmektedirler. Tek bir seviyeye göre ders işlemek bazı öğrencilerin sıkılmasına ya da konuyu anlamamasına neden olabilecektir. Bu nedenle kişisel özellikler ve akademik başarı açısından karma öğrencilerin yer aldığı sınıflarda bireysel farklılıkları dikkate almak, öğrencilerin tamamına hitap edecek şekilde ders işlemek, öğrencilerin fen konularını öğrenmesi açısından önem arz etmektedir. Yöneticiler bu nedenle Fen Bilimleri öğretmeninden, sınıfta dersi anlamayan öğrenciye birebir ders anlatmasını - beklemektedirler. Fen Bilimleri öğretmeninin bireysel farklılıkları dikkate alması için de öncelikle öğrencilerin hazır bulunuşluklarının farkında olması ön koşul olarak belirtilmiştir. Yöneticiler istihdam edecekleri Fen Bilimleri öğretmeninin karma sınıflarında ders anlatırken öncelikle öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini tespit etmesini, bu noktadan hareketle dersini anlatmasını istemektedirler. Aksi halde ön öğrenmeleri yetersiz olan öğrenciler anlatılan konuları anlamayacak ve yeni öğrenmeler de gerçekleşmeyecektir. Dolayısıyla bu öğrencilerin akademik başarılarında da bir artış gözlenmeyecektir. Bu durumda öğrenci ve veli memnuniyetinin sağlanamayacağı, bu öğrencilerin gelecek dönem için okullara kayıt yaptırmayacakları endişesi ile yöneticilerin bu beklentiler içinde olduğu düşünülebilir.

Özel okul yöneticilerinin istihdam edecekleri Fen Bilimleri öğretmeninden sahip olmasını bekledikleri beceriler 21. yy becerileri ve eğitimde teknoloji kullanma becerileri kapsamında incelenmiştir. Buna göre 21. yy becerileri kapsamında katılımcıların tamamı istihdam edecekleri Fen Bilimleri öğretmeninden iletişim becerisine sahip olmasını beklemektedirler. Yaşamın her anında var olan iletişim, öğretmenlik mesleğinde özellikle ön plana çıkmaktadır. Eğitim, iletişim temelli bir süreçtir ve yaşam becerilerinden olan iletişim, eğitim sürecinde hem öğretmen hem de öğrenciler açısından büyük önem arz etmektedir (Lynn, 2009). Yöneticilerin Fen Bilimleri öğretmeninin öğrenci, veli, meslektaş ve idareciler ile olan iletişiminin iyi olmasını beklemektedirler. Bu noktada öğrenci ile iyi bir iletişim halinde olan öğretmenin bu davranışı; öğrenci ile sağlıklı bir bağ kurmasına, öğrencinin dersi sevmesine, akademik başarısının artmasına ve nihayetinde öğretmeninden memnun kalmasına neden olacaktır. Velisi ile iyi bir iletişim halinde olan bir özel okul öğretmeni yine veli memnuniyeti sağlayacaktır. Özel okullar için öğrenci ve veli memnuniyeti, aynı öğrencinin gelecek dönem kaydı için ön koşul olarak görülmektedir. Bunun yanında Fen Bilimleri öğretmeninin, beraber çalıştığı meslektaşları ve idareciler ile iyi bir iletişim halinde olması yöneticilerde onun uyumlu biri olduğu düşüncesini yaratmaktadır. Bu sayede Fen Bilimleri öğretmeninin kurumlarında uzun süreli çalışabileceğini düşünmektedirler. Bu bağlamda iletişim becerisi özel okulların istihdam edecekleri Fen Bilimleri öğretmeninden bekledikleri becerilerin başında gelmektedir. Katılımcılar Fen Bilimleri öğretmeninin medya okuryazarı olması noktasında da çoğunlukla hemfikirdirler. Buna göre alanına

ilişkin gelişmeleri takip edebilen, teknolojiyi kullanarak alanına ilişkin bilgiye ulaşan ve bunları öğrencilerine aktarabilen Fen Bilimleri öğretmenleri özel okullar için öncelikle tercih edilmektedir. Fen konularını öğreten konumunda olan öğretmenin medya okuryazarı olması onun yetiştireceği öğrencilerin de bu özelliklerle yetişmesi açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda alanına ilişkin gelişmeleri takip eden, bilgiye ulaşabilen bir Fen Bilimleri öğretmeni özel okul yöneticileri için istihdamda tercih nedeni olmaktadır. Bunun yanında Fen Bilimleri öğretmeninin yaratıcılık becerisine sahip olması yine özel okulların beklentileri arasındadır. Katılımcılar Fen Bilimleri öğretmeninin yeni bir materyal tasarlamasını ya da yeni ürün ortaya çıkarmasını, özel okullara istihdamında oldukça önemli olduğunu düşünmektedirler. Yine esasında yaratıcılığı da içinde barındıran, yeni bir ürün ya da hizmet üretmeye yönelik herkesten farklı düşünebilme yetisi olarak tanımı yapılan (Sevinç, 2021) inovatif düşünme becerisi de özel okul yöneticilerinin istihdam edecekleri Fen Bilimleri öğretmeninden beklentileri arasında görülmüştür. Diğer okullarla rekabetin yoğun olarak yaşandığı özel okullarda diğerlerinden farklı olmak, yeni ve farklı şeyler üreten bir kurum olmak ancak bünyesinde çalışan öğretmenlerle mümkün olacaktır. Bunun farkında olan okul yöneticilerinin istihdam edecekleri öğretmenlerden bu becerilere sahip olmalarını istemeleri de beklenen bir durumdur. Bunların yanında yöneticilerin Fen Bilimleri öğretmeninin liderlik vasfına sahip olmasını bekledikleri görülmüştür. Buna göre sınıf hâkimiyeti, öğrencilere öğrenme arzusu kazandırma, problem çözme gibi becerileri olan Fen Bilimleri öğretmeni, özel okul yöneticilerinin istihdam etmek istedikleri öğretmenler arasında olmaktadır. Çalışmada katılımcıların eğitim ve teknoloji kullanım becerileri kapsamında Fen Bilimleri öğretmenlerinde STEM (Science-Fen, Technology-Teknoloji, Engineering-Mühendislik, Mathematics-Matematik) uygulama becerisine sahip olmalarını bekledikleri görülmüştür. STEM eğitiminin uygulandığı sınıflarda, öğrencilere öğrenime yönelik araştırmaya ve uygulamaya dayalı bir yaklaşımla fen, mühendislik ve matematik alanlarında öğrenme fırsatı tanınırken aynı zamanda öğrencilerin akademik başarıları da artmaktadır (Dugger, 2011; Williams, 2011). Bu bilgiler dikkate alındığında hem öğrencilerin akademik başarısını artırmak hem de eğitimdeki güncel uygulamalara okullarında yer vermek isteyen yöneticilerin bu beklenti içinde olması anlaşılabilir bir durumdur. Etkileşimli tahta kullanma becerisinin yine Fen Bilimleri öğretmenlerinden beklenen beceriler arasında olduğu görülmüştür. Günümüzde yalnızca özel okullarda değil, özellikle şehir merkezinde yer alan bir devlet okulunda da etkileşimli tahtanın var olduğu düşünülürse, Fen Bilimleri öğretmenlerinin bu beceriyi kazanmış olmasının gerekliliği - ortaya çıkmaktadır. Çalışmada robotik-kodlama yapabilme becerisinin de yöneticilerin istihdam edecekleri Fen Bilimleri öğretmenlerinden bekledikleri beceriler arasında olduğu görülmüştür. Robotik-kodlama eğitimi daha çok Bilişim Teknolojileri öğretmenleri tarafından veriliyor olsa da, bu beceriye sahip Fen Bilimleri öğretmenleri özel okulların istihdam

etmek istedikleri öğretmenler arasında yer almaktadır. Şimşek (2019) çalışmasında robotik-kodlama etkinliklerinin gerçekleştirildiği sınıflardaki öğrencilerin fen akademik başarısının ve bilimsel süreç becerilerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Buna göre özel okul yöneticilerinin de robotik kodlama uygulaması yapan Fen Bilimleri öğretmeninin aynı zamanda öğrencilerin fen başarısını da arttıracağı düşüncesi ile istihdam edecekleri Fen Bilimleri öğretmeninden bu beceriyi bekledikleri düşünülebilir. Özel okulların bu teknoloji ve araçların kullanımını rekabet alanına dönüştürdükleri ve okullarının Robotik, Kodlama ve STEM gibi konularda yürüttükleri projelerle ön planda olmasını sağladıkları düşünüldüğünde, bu becerilere sahip Fen Bilimleri öğretmeni istihdam etmek istemleri anlaşılır bir durumdur. Bazı katılımcıların da istihdam edecekleri Fen Bilimleri öğretmenlerinden üç boyutlu baskı teknolojisinin (3B) kullanıldığı yazıcıları kullanmasını bekledikleri görülmüştür. Özsoy (2019) çalışmasında, 3B baskı teknolojisinin kullanıldığı sınıflardaki öğrencilerin üç boyutlu düşünebilme kabiliyeti elde ettiklerini ve öğrenciler tarafından anlaşılması güç olan konuların anlatılmasını kolaylaştığı sonucuna ulaşmıştır. Fen dersindeki soyut konuların öğretimini kolaylaştıracağı düşünülen 3B yazıcının Fen Bilimleri öğretmenleri tarafından da kullanılması, öğrencilerin fen konularını anlamasına ve akademik başarısına olumlu yönde katkı sağlayacaktır. Bir kısım yöneticiler de okullarında fen dersinde görselle anlatımı önemsediklerini bu nedenle Fen Bilimleri öğretmeninin projeksiyonla ders anlatabilme becerisinin olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu beklentilerden hareketle ifade edilmelidir ki; küresel bir pazara dönen özel okullar sektöründe rekabetçi kalabilmek ve devamlılığı sağlamak için öğretmenler, sınıflarındaki yeni 21. yüzyıl öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamak üzere donatılmış olmalıdır.

Özetle; yapılan çalışma sonucunda özel okulların Fen Bilimleri öğretmen istihdam sürecinde izledikleri yollar ile istihdam edecekleri Fen Bilimleri öğretmenlerinden sahip olmalarını bekledikleri yeterliklere ulaşılmıştır. Buna göre özel okullar Fen Bilimleri öğretmenlerinin iş başvurularını çoğunlukla elden ya da online CV ile kabul etmektedirler. CV incelemesinden sonra uygun görülen adaylar ile mülakat gerçekleştirilmektedir. Mülakat sonrasında adaylardan idareci ve alan öğretmenlerinden oluşan bir komisyona, ders anlatımı yapmaları istenmektedir. Bu süreçleri başarı ile tamamlayan Fen Bilimleri öğretmenleri işe kabul edilmektedir. Yöneticiler işe alım sürecinde dikkate aldıkları CV, mülakat, örnek ders anlatımı ve diğer uygulamalarla, kurumlarında çalışabilecek Fen Bilimleri öğretmenlerinden bekledikleri beceri, deneyim ve yeterliklere, başvuru yapan öğretmenlerin sahip olma durumlarını öğrenmeyi amaçlamaktadırlar. Çalışma ile özel okul yöneticilerinin kurumlarında çalışabilecek Fen Bilimleri öğretmenlerinden MEB'in belirlediği öğretmenlik mesleği yeterliklerinden mesleki bilgi, mesleki beceri ile tutum ve değerler kapsamındaki yeterliklerin çoğuna sahip olmalarını istedikleri görülmüştür. Bunun yanında yöneticiler 21. yy becerileri ve eğitimde teknoloji kullanma becerisine sahip Fen Bilimleri öğretmenlerini kurumlarında istihdam etmek istemektedirler.

Bu çalışmadan ulaşılan sonuçlara bağlı olarak bazı öneriler sunulmuştur;

- Özel okullarda çalışmak isteyen Fen Bilimleri öğretmenleri; mesleki bilgi kapsamında yeterli düzeyde özel alan bilgisine; mesleki beceri kapsamında FBDÖP'yi uygulayabilme kabiliyetine; farklı ÖYT uygulama becerisine; tutum ve değerler kapsamında pedagojik alan bilgi ve uygulama becerisine; 21. yy ve eğitimde teknoloji kullanımı becerilerine ve istikrarlı bir deneyime sahip olmalıdırlar.
- Fen Bilimleri öğretmen adaylarının özel okulların işleyiş ve çalışma şartları hakkında bilgi sahibi olabilmeleri adına bu okullarda staj yapma olanağı sağlanmalıdır.
- Fen Bilimleri öğretmenleri derslerinde eğitim teknolojileri araçlarını kullanmalıdırlar.
- Fen Bilimleri öğretmenleri CV hazırlama ve mülakat tekniklerini bilmeli, gerekirse bu konuda eğitim almalıdırlar.

Kaynakça

Abazoğlu, İ. , Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2016 (6),* 143-160. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/goputeb/issue/34311/379503.

Akkaş Baysal, E., Ocak, G. ve Ocak, İ. (2020). Covid-19 Salgını Sürecinde okul öncesi çocuklarının eba ve diğer uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin ebeveyn görüşleri, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi, 6*(2), 185-214. DOI: 10.47615/issej.835211

Altay, G.(2019). *Eğitim ve ekonomik büyüme ilişkisinin analizi: Türkiye'deki özel okullar örneği.* [Yüksek Lisans Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir**.**

Arslan, M. (2000). Eğitimde verimlilik. *MPM Yayınları Anahtar Gazetesi* (Eylül sayısı), s. 8, Ankara.

Atal, D. ve Sancar, R. (2020). Özel okullarda bilişim teknolojileri (bt) öğretmeni olmak. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6* (2) , 657-671. DOI: 10.31592/aeusbed.684743

Bahar, H. H. (2006). KPSS puanlarının akademik başarı ve cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 31*(140), 68-74

Ballou, D. and Podgursky, M. (1998). Teacher recruitment and retention in public and private schools. *Journal of Policy Analysis and Management: The Journal of the Association for Public Policy Analysis and Management*, *17*(3), 393-417

Baştürk, R. (2008). Fen ve teknoloji alanı öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavı başarılarının yordanması. İlköğretim Online, 7(2), 323-332.

Başkan Takaoğlı, Z. ve Demir, V. (2018). Okul öncesi eğitimde uygulanan fen etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi,12(25),*76-101. 10.29329/mjer.2018.153.5

Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi.

Celep, C (2004). *Meslek olarak öğretmenlik*. Ankara: Anı Yayıncılık

Çekmez, E.,Yıldız, C. ve Bütüner, S.Ö. (2012). Fenomenografik araştırma yöntemleri. *Necatibey* Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 6(2), sayfa 77-102.

Dugger, Jr., W. E. (2011). Evolution of STEM in the United States. http://www.iteaconnect.org/Resources/PressRoom/AustraliaPaper.pdf. Adresinden 01.07.2022 tarihinde erişilmiştir.

Ergun, M., Yurdatapan, M. ve Sürmeli, H. (2013). Fen ve teknoloji özel alan yeterliklerinin öğretmen yetiştirme programlarında kazandırılmalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 42*(200), Yıl: 2013

Ekchian,V. (2019). *Influence of teacher recruıtment, retentıon, traınıng, workıng condıtıons, and* ımprovement *of dıstrıct support of 21st-century teachıng and learnıng.* Faculty Of The Usc Rossıer School Of Educatıon. Unıversıty Of Southern Calıfornıa.

Guarino, C.M., Santibanez, L .and Daley, G.A. (2006). Teacher recruitment and retention: a review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research, 76 (*2), pp. 173–208

Hançer, A. H., Şensoy, Ö. ve Yıldırım, H.İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,1(*13).

Karataş, S. ve Güleş H. (2013). Öğretmen atamalarında esas alınan merkezi sınavın (KPSS) öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 6*(1), 102-119.

Keskin Demirer, D. (2012). Eğitimde piyasalaşma ve öğretmen emeğinde dönüşüm, Çalışma ve Toplum, 1*,* 167-186.

Küçükahmet, L. (1976). Öğretmen yetiştiren kurum öğretmenlerin tutumları (Program geliştirme açısından bir yorum). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları: 55

Lynn, E. M. (2009). In-service teacher education in classroom communication. *Communication Education, 26*(1), 1-12.

ÖSYM, (2007). Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) – 2007 Kılavuzu. Ankara: Meteksan.

ÖSYM, (2014). Öğretmenlik *alan bilgisi testi.* https://www.osym.gov.tr/TR,2848/2014-ogretmenlik-alan-bilgisi-testi-oabt-sinav-yapilacak-alanlar-31122013.html. adresinden 18.04.2021 tarihinde erişilmiştir.

ÖSYM, (2021). *2021 kpss lisans testlere ait sayısal bilgiler.* https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2021/KPSS/kpss_2021_sayisal_bilgiler_16092021.pdf. Adresinde 01.08.2022 tarihinde erişilmiştir.

Özdemir, A., ve Tüysüz, F. (2017). Özel okul yatırımları için Türkiye'deki 81 ilin çok kriterli karar verme yöntemleri ile stratejik analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 45* (45) , 93-114. DOI: 10.15285/maruaebd.295291

Özsoy, K. (2019). Üç boyutlu (3b) yazıcı teknolojisinin eğitimde uygulanabilirliği: Senirkent MYO örneği . *Düzce Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Dergisi, Cilt:7* Sayı:2 (2019) (Özel Sayı) , 111-123 . DOI: 10.29130/dubited.436015

Özyurt, Y., Bahar, M.ve Nartgün, Z. (2017). Öğretmenliği lisans dersleri öğrenme çıktılarının özel alan yeterlikleriyle örtüşme düzeyi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17* (4), 2096-2116.

Patton, M. and Cocharn, M. (2002). A Guide to Using Qualitative Research Methodology. Médecins Sans Frontières, Paris. https://evaluation.msf.org/sites/evaluation/files/a_guide_to_using_qualitative_research_methodology.pdf.

Podgursky, M. (2008). *Personnel policy, wage setting, and teacher quality in traditional public, charter, and private schools* ,1. Charter school outcomes, Routledge *1. edt*

Richardson, W.D. (2019). *Who will stay? How teacher professional* ıdentity ınfluences *retention decisions in north carolina secondary science teachers.* A dissertation submitted to the Graduate Faculty of North Carolina State University.

SETA. (2009). Türkiye'de *milli eğitim sistemi yapısal sorunlar ve öneriler*. SETA Yayınları.

Sevinç, Y. S. (2021). Öğretmenlerin öğrenme-öğretme stratejilerinin ve etkili öğretim stratejilerinin öğrencilerin *inovatif* düşünme becerilerini yordama gücü. [Doktora Tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Smithers, A. and Robinson. P. (2003). *Factors affecting teachers' decisions to leave the profession*. Centre for Education and Employment Research University of Liverpool.

Şendağ, S. ve Gedik, N. (2015). Yükseköğretim dönüşümünün eşiğinde Türkiye'de öğretmen yetiştirme sorunları: Bir model önerisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama,* Cilt:5, Sayı:1.

Şimşek, K. (2019). *Fen Bilimleri dersi madde ve ısı ünitesinde robotik kodlama uygulamalarının 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisinin incelenmesi* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

URL-1,https://tpuan.com/egitim-detay/17/fen-bilimleri-ogretmenligi-20162021-yllarna-ait-atama-saylar-ve-kpss-taban-puanlar. Adresinden 01.07.2022 tarihinde alınmıştır.

URL-2, https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=424. Adresinden 15.06.2022 tarihinde ulaşılmıştır.

URL-3,https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/15095220_YZEL_YYRETYM_KURUMLARI_YYNETMELYYY__20.6.2017-30102.pdf. Adresinden 30.06.2022 tarihinde ulaşılmıştır.

Uygun, S. (2003). Türkiye'de dünden bugüne özel okullara bir bakış (Gelişim ve etkileri). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 36*(1-2), 107-120.

Williams, J. (2011). STEM education: Proceed with caution. Design and Technology Education: An International Journal, 16(1), 26–35.

Williams, F.T. (2017). *Teacher recruıtment and retentıon: a study of why teachers stay* ın *a suburban school dıstrıct* ın *the Southeastern Unıted States*. Wingate University.

Winter, P.A., Ronau, R.N. and Munoz, M.A. (2004). Evaluating urban teacher recruitment programs: an application of private sector recruitment theories. *Journal of School Leadership ,14*(1) page: 85-104—January 2004.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayınları.

Yıldırım, A. ve Yıldırım, D. (2006). Mobbing in the Workplace by Peers and Managers: Mobbing Experienced by Nurses Working in Healthcare Facilities in Turkey and its Effect on Nurses, In Clınıcal Nursıng Journal of Clinical Nursing, 1144-1149

YÖK (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: YÖK.

YÖK, (2021). https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10069 adresinden 18.04.2021 tarihinde erişilmiştir.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Yaz/2023 ● Sayı: 239, (2033-2052)

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Resimlerinin İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ümit Savaş TAŞKESEN[1], Mehmet Ali GENÇ[2], Serdar DANIŞ[3]

1 Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, ustaskesen@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3214-6170.

2 Doç. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Anabilim Dalı, magenc@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6255-5218.

3 MEB Konya Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmen, serdardanis33@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6635-6470.

Gönderilme Tarihi: 06.05.2022 Kabul Tarihi: 06.12.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1113351

Atıf: "Taşkesen, Ü. S., Genç, M. A., ve Danış, S. (2023). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin resimlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 52* (239), 2033-2052. DOI: 10.37669/milliegitim.1113351"

Öz

Otizmli bireyler, genel olarak sosyal ilişkilerde ve insanlarla iletişimde zorluk yaşamaktadır. Bu bireyler için sanat, alternatif bir ifade aracı olabilmekte ve sanat sayesinde biçimler dünyası doğrudan anlatım sağlayabilmektedir. Otizmli bireylerin dünyalarının yansıması olan sanatsal ifadelerin anlaşılması eğitim açısından gerekli olmaktadır. Sanat eleştirisi sayesinde sanatın iç yüzü ortaya konmakta ve eserin anlaşılması kolaylaşmaktadır. Betimsel analiz şeklinde olan bu çalışmada otizmli bireylerin resimleri incelenmiştir. Otizmli bireylerin yapmış olduğu 115 resim uzman görüşüne sunularak yansıtmacı, anlatımcı, biçimci ve işlevsel sanat kuramları açısından genel bir değerlendirme yapılmıştır. Ayrıca uzman görüşlerine göre en yüksek puanı alan bir resim, pedagojik sanat eleştirisinden faydalanılarak incelenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda otizmli bireylerin resimlerinin yüksek bir farkla anlatımcı/dışavurumcu bir sanat kuramına sahip oldukları görülmektedir. Anlatımcı/dışavurumcu kuramın ardından biçimci kuramda resimler oluşturdukları görülmektedir. Otizmli bireylerin resimlerinin anlatımcı/dışavurumcu yapıda olması bu bireylerin sanatı bir ifade aracı olarak kullandıklarını göstermektedir. Ayrıca resimlerin biçimci kuramda olması bu bireylerin anlatılarını belli biçimler içinde sunma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Pedagojik sanat eleştirisine göre yapılan değerlendirmede Otizmli bireylerin resimlerinin anlatımcı/dışavurumcu olmanın yanında az da olsa biçimci-kuram özelliklerine sahip olması yönüyle başarılı olarak değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *otizm, sanat, ifade aracı, resim inceleme*

Examining Pictures of Individuals with Autism Spectrum Disorder

Abstract

Individuals with autism have difficulty in social relationships and communication with people in general. For these individuals, art can be an alternative means of expression, and the world of forms can provide direct expression thanks to art. Understanding the artistic expressions, which are the reflections of the worlds of individuals with autism, is necessary in terms of education. With art criticism, the interior of art is revealed and the work becomes easy to understand. In this study, which is in the form of descriptive analysis, pictures of individuals with autism were examined. A general evaluation was made in terms of reflective, expressive, formalist and functional art theories by presenting 115 paintings made by individuals with autism to expert opinion. In addition, a painting with the highest score according to expert opinions was examined by making use of pedagogical art criticism. As a result of this study, it is seen that individuals with autism whose paintings are examined have an Expressive theory of art with a high margin. It is seen that they create Formalist theory pictures following the Expressive theory. The Expressive nature of pictures of individuals with autism shows that these individuals use art as a means of Expression. In addition, the fact that the pictures are in the Formalist theory shows that these individuals tend to present them in certain forms. Clark's art critiqued painting shows that he has an Expressive art theory and a few Formalist theory features. This painting is considered successful because it represents the aforementioned art theories very well.

Keywords: *autism, art, means of expression, picture review*

Giriş

Özel gereksinim ve gelişimsel geriliklerinden dolayı özel olarak yapılandırılmış eğitim programları ve ortamlarına ihtiyaç duydukları için normal gelişim gösteren bireylere yönelik eğitim kurumlarının dışında kalan öğrenci gruplarından birisi de Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireylerdir. Bu bireylerin ihtiyaç duydukları eğitimi almaları ve en az kısıtlayıcı ortamda, toplum içinde aktif olarak yer almaları için OSB'li bireylerin özelliklerinin daha yakından bilinmesi ve desteklenmesi önemlidir. Otizm spektrum bozukluğu (OSB) erken çocukluk döneminde, sosyal iletişim ve etkileşimi olumsuz etkileyen, rutine aşırı derecede bağlılık, duyusal uyaranlara aşırı hassasiyet, sınırlı ilgi ve tekrarlayıcı davranış örüntüleri gösteren, sınırlı göz teması, isme cevap vermeme, stereo tip hareketler, dil ve konuşmada gecikme ile fark edilen ve etkileri genellikle bir ömür boyu süren nörogelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013). Bu özellikler ve yetersizliklerden dolayı insanlarla sosyal etkileşim ve iletişimde güçlük yaşayan OSB'li bireylerden bazıları duygu ve düşüncelerinin ifade

aracı olarak sanata yönelmekte, sanat sayesinde kendini ifade etmeye çalışmaktadır. İletişimde sıkıntı çeken bireylerin resme yönelmesi ve orada kendine anlatım alanı ya da iletişimsel bir manevra alanı oluşturması beklenen bir durumdur. Sanat sayesinde kelimelerin kirletici etkisi olmadan, lekesiz bir biçimde dünyaya doğrudan bakılmaktadır (Humphrey, 1998). İletişim güçlüğü olan bireyler, sanatı bir kurtuluş, hatta dünyadan uzaklaşma aracı olarak görebilmektedir. Zorluklardan ya da beğenilerden kaçış olan sanat, insanın hayal dünyasına yönelerek istenmeyen gerçekleri terk etmesidir (Ayaydın, 2020). Sanat, bizi yaşam sorunlarının yükünden kurtarmakta ve hayatımızı anlamlandırmamıza yardımcı olmaktadır. İnsanın doğası, tekdüze ve sıradan şeylerden kaçmakta, kendini dışa vuracağı yeni alanlara yönelmektedir (Gürsu, 2015). OSB'li bireylerin tercih ettiği sanatsal ifade araçlarının incelenmesi ve anlaşılmasının OSB'li bireyleri anlama konusunda önemli olduğu düşünülmektedir. OSB'li bireylerin duygu ve düşünce dünyasını yansıttıkları resimlerdeki sanatsal ifade araçlarının incelenmesi, yaptıkları sanatsal ürünlerin analizini (sanat eleştirisi) gerektirmektedir. Sanatın iç yüzünü ortaya koyan sanat eleştirisi, bir sanat eserinin anlaşılması olayıdır (Erinç, 1995). Eleştiri sayesinde eserde bulunan nesnelere, onların anlamlarına ve değerlerine ulaşılabilmektedir (Boydaş, 2007).

OSB'li bireylerin güçlü bir görsel uzamsal işlemleme yeteneği bulunmaktadır. Bu durum otizmin tüm yelpazesindeki bireylerde bulunan algısal gücü ifade etmektedir. Yapılan psikolojik testler; görsel ayırt etmede, öğrenme ve motor becerilerin iyi şekilde gerçekleştiği görülmektedir (Rumsey ve Hamburger, 1988). Ulaşılan alanyazın incelendiğinde OSB'li bireylerin sanat çalışmalarını inceleyen ya da OSB'li bireylerin çalışmalarının esinlendikleri sanat anlayışlarına yönelik bir değerlendirmeye rastlanmamıştır. Bu çalışmada Jill Mullin'in 2009'da yayımladığı OSB'li bireylerin resimlerini içeren "Drawing Autism" adlı kitabında bulunan 115 resim çalışması incelenmiştir. Ayrıca uzman görüşüne sunulan resimler yansıtmacı, anlatımcı, biçimci ve işlevsel sanat kuramları yönünden incelenerek en yüksek puanı alan bir resim "pedagojik eleştiri" yöntemiyle incelenmiştir. Resimlerin incelenmesi sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır. OSB'li bireylerin anlatımcı/dışavurumcu bir sanat kuramına sahip oldukları görülmektedir. Anlatımcı/dışavurumcu kuram yanında az da olsa biçimci resimler oluşturdukları görülmektedir. Bu sonuç OSB'li bireylerin sanatı bir ifade aracı olarak kullandıklarını göstermektedir. Ayrıca ikinci sırada yapılan resimlerin biçimci olması bu bireylerin sanatsal ifadelerini herhangi bir şekilde değil belli biçimler içinde sunma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Anlatımcı/dışavurumcu sanat kuramında sanat eserinin vermek istediği mesaj, duygu ve düşünce ön plana çıkmaktadır. Biçimci sanat kuramında ise görünenin aynısını oluşturmak yerine renkler, biçimler kullanarak görsel etki sağlanmaktadır.

OSB'li Bireylerin Özellikleri

Sosyal etkileşim, iletişim, bilişsel ve uyarlanabilir becerilerdeki yetersizliklerin seviyesi OSB'li bireylerin otizmden etkilenme düzeylerine göre değişiklik gösterse de onlara verilen eğitimin odak noktalarından biri olmaktadır. Sosyal etkileşimdeki yetersizlikler; arkadaş edinmek, bir işi sürdürmek, kendine güven ve özsaygı gibi birçok önemli alanı olumsuz etkilemektedir (Jones ve Klin, 2013). OSB'li bireylerin ayırt edici kriterlerinde yer alan özelliklerinden biri de tekrarlayıcı ve kısıtlayıcı davranış örüntüsü, sınırlı ilgi alanları, aynılıkta ısrar, değişime karşı direnç ile kendini gösteren heterojen bir semptom grubudur. Bu semptomların, bireyin motor davranış, dil ve konuşma, kısıtlayıcı yoğun ilgi gibi alanlar üzerindeki yansıması farklı davranışlarla kendini göstermektedir. Motor davranış parmakla vurma, el çırpma ve nesnelerin tekrar tekrar kullanımı gibi basmakalıp veya tekrarlayan hareketlerle kendini gösterirken dil ve konuşmada seslendirme veya kelimelerdeki olağandışı ton veya anlaşılmayan kendine özgü sesler çıkarma şeklinde de kendini göstermektedir. Kısıtlayıcı yoğun ilgi ve rutine bağlılık, belirli bir oyuncak, tren, kapı kolu gibi bir nesneye, müzik ya da filmin belirli bir sahnesinin tekrar tekrar izlenmesi her gün aynı yemek türlerini yemek, aynı saatte aynı şeyleri yapmak şeklinde kendini göstermektedir (Ozonoff vd., 2008; Kim vd., 2014). Uljarević vd., (2017) belirtilen bu davranışların bebeklik döneminde ortaya çıktığı ve yaşam boyu devam ettiği görülmekle birlikte, farklı yaşlarda farklı şekilde ortaya çıkabilmekte, yaygınlıkları ve şiddetleri son derece değişkenlik gösterdiğini belirtmektedir.

Araştırmacılar OSB'li bireyler genellikle tekme atma, zıplama, atlama ve yakalama, eğilme gibi hareketleri kapsayan kaba motor, küçük nesneleri kavramak, almak ve bir kalemi doğru tutmak, sınırlara uygun boyama gibi eller ve parmaklarla daha küçük vücut hareketlerini kapsayan ince motor; konuşma seslerini üretmek için dili, dudakları ve ağzın diğer kısımlarını doğru hareket ettirmeyi gerektiren oral motor beceriler; göz ile kompozisyon, izleme ve taramada, nesneleri görüntüleme ve her iki gözü aynı anda kullanarak resimleri birleştirme gibi görme ve görsel algıyı içeren motor becerilerinde gecikmeler ve yetersizlikler olduğunu belirtmektedir (Dewey vd., 2007; Dyck vd., 2007; Gernsbacher vd., 2008).

OSB'li bireyler, iletişim ve dil alanındaki yetersizliklere göre sözel olan ve olmayan diye ikiye ayrılmaktadır. Bu yetersizlikler konuşmada gecikme, talep etme, nesneleri adlandırma ve konuşma becerilerinde görülmektedir. Doğrudan sosyal etkileşim, oyun ve birçok akademik beceri ile ilişkili olan dil becerilerindeki eksiklikler, çocuğun tüm bu alanlarda gelişimini engelleyerek hayatını olumsuz etkilemektedir. Konuşulan dildeki gecikme, OSB'li bireylerin yaklaşık %25-30'unda düzelmediği belirtilmektedir (Tager-Flusberg ve Kasari, 2013).

Yürütücü biliş fonksiyonlarındaki gerilik, ayırt edici tanı kriterleri içerisinde yer almamakla birlikte bu işleyiş, OSB'li bireylerin becerilerindeki gecikmelere neden olmaktadır (Pennington ve Ozonoff, 1996). Yürütücü işlevler; bireyin bir görevi planlama, organize etme, doğru bir şekilde etkinliğe katılma, amaca dikkat etme, yapılan işe uygun yön verme, odaklanma, işleyen bellek problem çözme, alternatif çözümler üretme istekliliği, esneklik, görevler arasında değişiklik yapabilme gibi bilişsel süreçler olarak tanımlanmaktadır (Dawson ve Guarre 2010).

OSB'li bireyler hem kendi zihin durumlarını (metacognition) hem de başkalarının zihin durumlarını (sosyal biliş ya da perspektif alma) anlama konusunda yetersizlikler sergilemektedir (Baron-Cohen, 2000). Otizmli Bireyin başarılı bir sosyal etkileşim geliştirmesi için, bir başkasının düşünce, duygu, niyet ve çeşitli konulardaki tercihlerini anlayabilmesi gerekmektedir. Perspektif alma repertuarındaki yeterlilik ve çeşitlilik, sosyal etkileşimi artıracak ve güçlendirecek bir etkendir. Bu duygu ve davranış repertuarının geliştirilmesinde iddia, paylaşım, dönüş alma, öz-bilinç, kendini yansıtma, ikna, empati benzeri birçok sosyal davranış önemli bir rol oynadığı için bireye öğretilmesi önerilmektedir (Frith vd, 1994; Lalonde ve Chandler 1995). OSB'li bireyler, ciddi zihinsel engelden ortalama ve üzerindeki zekâya uzanan çok geniş bir yelpaze içinde heterojenlik göstermektedir. Bireyin spektrumdan etkilenme düzeyine bağlı olan bu durum otizmli bireylerin eğitimlerinin planlanması ve uygulanmasını, öğretimi yapılacak becerilerin önceliklerinin sıralamasını etkilemektedir. Otizmli bireylerin otizmden etkilenme düzeylerine bağlı olarak ortaya çıkan ve eğitim programlarını etkileyen bu durum, çocuğun yeterlilik ya da yetersizliklerinin tam farkında olmayan ailelerde kafa karışıklığına yol açabilmektedir (Cascio, 2012).

Resim İnceleme (Eleştiri)

Bir yapıtı anlamaya çalışmak için resimde gözün gördüğü ile yetinmeyip derindeki gerçekliği aramak gerekmektedir. Resimdeki anlatım dili ile resmin plastik değerleri sanatı oluşturan etmenlerdir. Sanatın iç yüzünü ortaya koyan sanat eleştirisi, bir sanat eserinin anlaşılması olayıdır (Erinç, 1995). Eleştiri sayesinde eserdeki bilgilerin anlam ve değerleri çözülmektedir (Boydaş, 2007). Eleştiride hiç kimsenin görüşü kesin ve son olmadığından pek çok görüşe yer verilmektedir. Her defasında yeni bir gözle bakma olasılığı bulunmaktadır. Eleştiri yapıtta görme, açıklama, ilişkilendirme, çözümleme, yorumlama ve önemini yargılayarak eserin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Stokrocki ve Kırışoğlu 1997)

Dört gruba ayrılan Sanat Eleştirisi; Basın Eleştirisi, Popüler Eleştiri, Akademik Eleştiri ve Pedagojik Eleştiri olarak isimlendirilmektedir (Boydaş, 2007). Bu eleştiriler arasında çalışmamıza uygun olan Pedagojik Eleştiri kullanılmıştır. Pedagojik Sa-

nat Eleştirisi Edmund Feldman tarafından 1968 yılında ortaya konmuş; birinci aşama betimleme, ikinci aşama çözümleme, üçüncü aşama yorumlama ve dördüncü aşama yargıya ulaşma şeklindedir (Gökay, 1998). Betimleme aşaması; eserde görülen bilgi objeleri ve sanat elemanlarının bir dökümünün çıkarılmasıdır. Çözümleme aşaması; sanat yapıtında çizgi, renk ve örüntüler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu kompozisyonun açıklanmasını kapsamaktadır. Yorumlama aşaması; duyular arası bağlantılar, kullanılan simgeler, güncel ve tarihsel anlamlandırma ve yorumları kapsamaktadır. Yargılama aşamasında eser; yansıtmacı, anlatımcı, biçimci ve işlevsel kuramlara göre sınıflandırılarak eserin değeri konusunda yargıya varılmaktadır (Stokrocki ve Kırışoğlu 1997).

Pedagojik sanat eleştiresinde incelenen bir sanat eserinde, sanatçının düşünmediği ya da hayal etmediği farklı fikirler görülebilmektedir. Bu durum herkes için eserde farklı anlamların olduğunu göstermektedir. İncelenen eser derinlemesine incelendikçe, eser ile önemli ilişkiler kurulmaktadır. Bu süreç sonunda eserinde anlama ve çözümleme başlamış olmakta, eser, daha anlamlı ve kalıcı bir hale gelmektedir (Mercin ve Alakuş, 2005). Elde edilen anlam ve kalıcılık izleyici ya da eleştirmene göre farklılık gösterebilmektedir.

Yöntem

Nitel olan bu araştırmada betimsel analiz yönteminden faydalanılmıştır. Nitel araştırma görüşme, gözlem veya doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algı ve olayların doğal ortamda bütüncül ve gerçekçi bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel sürecin izlendiği araştırmalardır (Creswell, 2021: 15). Betimsel analiz ise amaç görüşme ve gözlem sonucu elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224). Bu çalışmada Jill Mullin'in 2009 da "Drawing Autism" adlı kitabında yayımladığı OSB'li bireylerin 115 resim çalışması incelenmiştir. Görsel sanatlarda sanat eleştirisi yöntemlerinden olan ve resim inceleme konusunda sistemli birer aşaması bulunan "pedagojik eleştiri" yönteminden faydalanılmıştır. İncelemede öncelikle Edmund Feldman'ın "pedagojik sanat eleştirisi" yönteminin yargı aşamasında bulunan sanat kuramlarına ve hangi sanat anlayışını çağrıştırdığına ilişkin 115 çalışma, üç uzman tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirmede her bir resim, sanat kuramları yönünden ele alınmıştır. Ayrıca her bir resim Klasik etkisi, Barok etki, Romantik etki, Empresyonist etki, Ekspresyonist etki, Konstrüktivist etki, Kübist etki ve Fovist etki yönünden incelenmiştir. Böylece 115 resmin genel bir değerlendirmesi yapılmıştır. Uzman görüşüne sunulan resimler yansıtmacı, anlatımcı, biçimci ve işlevsel sanat kuramları açısından beş puan üzerinden değerlendirmiş ve her bir resim için toplam puan elde edilmiştir. En yüksek puanı alan resim "pedagojik eleştiri" yönteminden faydalanılarak incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Çalışmada Jill Mullin'in "Drawing Autism" adlı kitabında bulunan 115 resim incelenmiştir. Resimlerin uzmanlar tarafından değerlendirilmesi ve Bailey Clark'ın yapmış olduğu resmin araştırmacılar tarafından "pedagojik eleştiri" yönteminden faydalanılarak incelenmesinden dolayı etik kurul onayına ihtiyaç duyulmamıştır.

Veri Kaynakları ve Veri Toplama Süreci

Çalışmada kolay ulaşılabilir örneklem kullanılmıştır. Kolay ulaşılır olan Jill Mullin'in 2009'da yayınladığı "Drawing Autism" adlı kitabında bulunan 115 resim çalışması incelenmiştir. İncelemeyi yapan uzmanlar, görsel sanatlar alanında doktora eğitimi yapmış olup özel eğitim alanında çalışmaları bulunmaktadır. İkisi öğretim üyesi biri öğretmen olan uzmanların her birinin eğitim alanında çalışma süreleri 24 yıl üzerindedir.

Farklı kodlayıcılar tarafından aynı veri setine ilişkin kodlama yapılması araştırmanın güvenirliği açısından önemli olmaktadır. Üç uzmanın değerlendirmeleri arasındaki benzerlik oranı için Miles ve Huberman'ın görüş birliği benzerlik formülü kullanılmıştır. Güvenirlik Katsayısı=Görüş birliği sağlanan konu/terim sayısı ÷ (Görüş birliği sağlanan konu/terim sayısı + görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısı) × 100 formülü ile hesaplanmaktadır. Kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmada kullanılan Miles ve Huberman modeli kodlayıcılar arası güvenirlik uyum oranı % 84,8 olarak tespit edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

115 resim çalışmasını kapsayan incelemede öncelikle resimlerin hangi sanat kuramlarını ve hangi sanat anlayışlarını çağrıştırdığı üç uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlar, resim eğitimi ve eleştirisi konusunda aktif çalışan bir akademisyen ve iki öğretmenden oluşmaktadır. Elde edilen sonuçlar ve yorumlar genel inceleme başlığı altında sunulmuştur. Uzman görüşüne sunulan resimler yansıtmacı, anlatımcı, biçimci ve işlevsel sanat kuramları beş puan üzerinden değerlendirmiş ve her bir resim için toplam puan elde edilmiştir. En yüksek puanı alan resim "pedagojik eleştiri" yönteminden faydalanılarak incelemiştir. "Arabanın Arkasından Görünüm; İşaretler Adlı Eser İncelemesi" başlığı altında bu bölümde sunulmuştur.

Genel İncelenme

Makalede Jill Mullin'in "Drawing Autism" adlı kitabında bulunan 115 resmin genel incelemesi yapılmış ve sonuçlar Tablo 1 ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1

*Uzmanların Değerlendirmelerine G*öre *OSB'li Bireylerin Resimlerinin Hangi Sanat Kuramında Olduğuna İlişkin Frekans ve Yüzdelik*

Hangi sanat kuramında olduğuna ilişkin	f	%
Yansıtmacı	15	13.04
Anlatımcı/dışavurumcu	53	46.08
Biçimci	34	29.56
İşlevsel	4	3.47
Anlatımcı/dışavurumcu + Biçimci	5	4.34
Anlatımcı/dışavurumcu + İşlevsel	1	0.87
Yansıtmacı+ Anlatımcı/dışavurumcu	2	1.74
Yansıtmacı+ Anlatımcı/dışavurumcu+ Biçimci	1	0.87
Toplam	115	100

Yukarıdaki tabloda uzmanlara göre OSB'li bireylerin resimlerinin 53'ü (% 46.08) anlatımcı/dışavurumcu, 34'ü (% 29.56) biçimci, 15'i (% 13.04) yansıtmacı, 4'ü (% 3.47) işlevsel olduğunu belirtilmiştir. Ayrıca 5'i (% 4.34) hem anlatımcı/dışavurumcu hem biçimci, 2'si (% 1.74) hem yansıtmacı hem anlatımcı/dışavurumcu, 1'i (% 0.87) hem anlatımcı/dışavurumcu hem işlevsel, 1'i (% 0.87) hem yansıtmacı hem anlatımcı/dışavurumcu hem de biçimci olduğu belirtilmektedir. Bu durumda OSB'li bireylerin yüksek bir farkla anlatımcı/dışavurumcu bir sanat kuramına sahip oldukları görülmektedir. Anlatımcı/dışavurumcu kuramın ardından biçimci resimlerin geldiği görülmektedir. Az da olsa anlatımcı/dışavurumcu kuram özelliği gösteren bireylerin biçimci özellikler de sergiledikleri görülmektedir. OSB'li bireylere ait 115 resim incelendiğinde büyük bir farkla anlatımcı/dışavurumcu yapıda olduğunun görülmesi, bu bireylerin sanatı bir ifade aracı olarak kullandıklarını göstermektedir. İkinci sırayı biçimci resimlerin almış olması bu bireylerin sanatsal ifadelerini herhangi bir şekilde değil belli biçimler içinde sunma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Mullin (2009), otistikleri sosyal etkileşim ve iletişim bozuklukları olan bireyler olarak tarif etmektedir. İletişimde sıkıntı çeken bu bireylerin ifade aracı olarak resme yönelmesi ve orada kendine anlatım alanı oluşturması beklenen bir durumdur. Bu konuda Humphrey (1998), iletişim kuramayan bireylerin sanatı başka bir anlatım yolu olarak gördüğünü söylemektedir ve sanat sayesinde kelimelerin kirletici etkisi olmadan, lekesiz bir biçimde dünyaya doğrudan bakıldığını ifade etmektedir (Humphrey, 1998).

İletişim kurmada eksiklik gören bireyler sanatı bir kurtuluş, hatta dünyadan uzaklaşma aracı olarak görmektedir. Hayatın zorluklarından kaçış olan sanat, insanın hayal dünyasına yönelerek istenmeyen gerçekleri terk etmesi olmaktadır (Ayayadın,

2020). Mullin (2009), sanatla uğraşan bireyler için alışılmışın dışında yerler hayal ederek yeni dünyalar yaratmanın gündelik yaşamlarından kaçmanın en iyi seçeneği olduğunu ifade etmektedir. Bu durumda var olan dünyadan kaçan bireylerin var olamayan dünyalar yaratmaları ve bunları farklı biçimde ifade etmeleri gerekmektedir. Yaşam sorunlarını bir tarafa bırakan sanat yapımcısı, hayata yeniden anlam vererek ve yeni biçimler oluşturarak kendini ortaya çıkarmaya çalışmaktadır (Gürsu, 2015). Bu bağlamda OSB'li bireylerin anlatımcı/dışavurumcu ve biçimci bir yapıda resim oluşturma eğilimlerini anlamak kolaylaşmaktadır.

Anlatımcı/dışavurumcu sanat kuramında sanat eserinin vermek istediği mesaj, duygu ve düşünce ön plana çıkmaktadır. Biçimci sanat kuramında ise görünenin aynısını oluşturmak yerine renkler, biçimler kullanarak görsel etki sağlama amaçlanmaktadır (Gökay, 2010). OSB'li bireylerin resimlerine bakıldığında sanat duyguların ifadesi, oyun ve iletişim olmaktadır. Ayrıca bu bireylerin olağandışı renk ve biçimlere yer verdikleri de görülmektedir. OSB'li bireylerin resimlerinde görülen anlatım ve biçim dili onların çok yüksek bir hayal dünyasına sahip oldukları ve bu hayali ifade ettikleri görülmektedir. Sadece görünenin ifade edilmesi olan yansıtmacı kuramın OSB'li bireylerin resimlerinde % 13.04 düzeyinde kalması bunun işareti olmaktadır.

OSB'li bireylerde görülen anlatımcı/dışavurumcu ve biçimci kuram içerisinde hangi sanat anlayışında oldukları Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2

Resimlerin Hangi Sanat Anlayışını Çağrıştırdığına İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Hangi sanat anlayışını çağrıştırdığına ilişkin	f	%
Klasizm etkisi	10	3.82
Barok etki	2	0.76
Romantik etki	9	3.44
Empresyonist etki	10	3.82
Ekspresyonist etki	90	34.35
Konstrüktivist etki	33	12.60
Kübist etki	67	25.57
Fovist etki	41	15.65
Toplam	262	100

Yukarda OSB'li bireylerin 90'ı (% 34.35) Ekspresyonist etki, 67'si (% 25.57) Kübist etki, 41'i (% 15.65) Fovist etki, 33'ü (% 12.60) Konstrüktivist etki, 10'u (% 3.82) Empresyonist etki, 10'u (% 23.52) Klasizm etkisi, 9'u (% 3.44) Romantik etki ve 2'sinde (% 0.76) Barok etki çağrıştırdığı görülmüştür.

Tablo 1'de OSB'li bireylerin yüksek bir farkla anlatımcı/dışavurumcu bir sanat kuramına sahip oldukları görülmüştü. Anlatımcı/dışavurumcu sanat kuramın içinde Tablo'2 ye göre bireylerin çok büyük bir oranda Ekspresyonist etkide oldukları, çok az bir oranda ise Empresyonist, Klasik ve Romantik etki gösterdikleri görülmektedir. Tablo 1'de OSB'li bireylerin anlatımcı/dışavurumcu sanat kuramından sonra en çok biçimci kuramda oldukları görülmektedir. Tablo 2'ye göre biçimci kuram içinde büyük oranda Kübist etkisi olduğu görülmektedir. Kübist etkiden sonra ise daha az oranda sırasıyla Fovist, Konstrüktivist etki gösterdikleri görülmektedir.

OSB'li bireylerin çok büyük bir oranda Ekspresyonist etkide olmaları, yine bu bireylerin öncelikle sanatı bir ifade aracı olarak kullandıklarını göstermektedir. Çünkü OSB'li bireyler genel olarak insanlarla etkileşime girme konusunda zorluk yaşmaktadır (Mullin, 2009). Bundan dolayı onlar için sanat, kendini kanıtlama ve var olma alanı olmaktadır. Bu nedenle incelenen resim çalışmalarında OSB'li bireyler, ellerinden gelenin en iyisini göstermişlerdir.

İnsanın iç dünyasının ifade aracı olan Ekspresyonist sanat anlayışı, bireylerin gördüğünü resimlemesi yerine hissettiğini resimlemesidir. Doğanın temsili bir tarafa bırakıldığından duygular ve iç dünya önem kazanmaktadır. Gürsu (2015), sanatın insanın içinden gelen bir durum olduğunu ve insanların doğaları gereği bundan heyecan duyduklarını belirtmektedir. İç dünyanın yansıması olan ekspresyonizmde konularla biçimler kişisel yaşantıların anlatım araçları olarak görülmektedir. Amacı biçim ve renkleri kullanarak duygusal ve ruhsal heyecanlar yaşatmaktır (Lynton, 1991). Benzer etkiler OSB'li bireylerin resimlerinde de görülmektedir. Dünyayı görmek istedikleri gibi kurgulama, hayallere dalma ve o dünyada mutlu olma arzusu öne çıkmaktadır. Hayal ve iç dünyanın yansıtılması yoluyla yapılan ifade biçimi, sanat tarihinde önem verilen sanat anlayışlarından ekspresyonizmi gösterirken hayal ve iç dünyanın ifadesinde de dış dünya görülen biçimler yerine kendi iç dünyasının biçimleriyle ifade etmişlerdir.

OSB'li bireylerin biçimci kuram içerisinde çoğunlukla Kübist ve daha az oranda da Konstrüktivist çalıştıkları görülmektedir. Kübistler dünyayı gördükleri gibi değil düşündükleri gibi kavradıklarından, dünyada görülen biçimsel düzen kaybolmakta ve biçimi değiştirilmiş, yeniden kurulmuş bir düzen sergilemektedir (Huntürk, 2016). Kübist yaklaşım, tek yönden bakışı kırmış ve resimde hacmi devreye sokarak yapıta farklı açılardan görülebilme imkânı sunmuştur (Bulat, 2014). Kübistler görünenleri gözün sadece tek açıdan gördüğü şeyler olarak kabul etmemekte, nesne ya da insanı farklı noktalardan gösterebilecek biçimde sunmaktadır (Berger, 2020). Kübistlere göre öz önemlidir. Görüntülerin değişen duyusal niteliklerinden arındıktan sonra değişmez olan yanı kalmaktadır. Böylece resimlerde oluşan düşünsel hacim, soyut

bir yönelime girmektedir (N. İpşiroğlu ve M. Ş. İpşiroğlu, 2011). OSB'li bireylerin resimlerine bakıldığında gördükleri yerine düşündüklerini resimlediklerinden etrafımızda gördüğümüz biçimsel düzeni onların resimlerinde aramak yanlış olmaktadır. Bu bireyler, tek bakış yerine çoklu bakışı sunmaktadır. Böylece resimlerini perspektiften kurtararak düşsel bir perspektife ulaştırmaktadır. Resimlerde stilizasyon ve sadeleşme görülmekte, gereksiz ayrıntı yerine konunun özü sunulmaktadır.

OSB'li bireylerin incelenen resimlerine bakıldığında gözün gördüğünü göstermekten vazgeçtikleri, gözün gördüğünün yeni biçimlere dönüştürüldüğü, doğada var olan biçim ve renklerden hoşnut olunmadıkları görülmektedir. Ayrıca bu bireyler, görüntünün yansıtılmasını kendileri için yeterli görmediklerinden Klasisizm etkisi, incelenen resimler içinde en az oranda görülmektedir. Görüntünün taklidinin OSB'li bireylerde çok az görülmesi yaptıkları resimlerin kalitesini göstermesi açısında önemlidir. Worringer (2017), doğayı taklit etmenin insanın temel ihtiyaçlarından olduğunu, fakat bunun estetik önemi olmayan bir el ustalığı olduğundan sanatla hiçbir ilgisinin olmadığını belirtmektedir. Önemli olanın dünyayı doğal bağlamından çıkarıp değişmez görünüşlere yaklaştırmak olduğunu da eklemektedir.

OSB'li bireylerin var olanın dışında yenidünya kurmada ifade ve biçimlerden sonra en çok renklerde değişimler yaşanmıştır. Renkler doğanın dışında ya da doğada olduğundan daha şiddetli verilerek Fovist sanatçıların etkilerini göstermişlerdir. XX. yüzyılın başındaki sanat akımlarından biri olan Fovizm, resim geleneklerini yıkmıştır (İpşiroğlu ve Eyüboğlu, 2013). Sanatta yeniliklerin ortak yanı, tabiattan, daha doğrusu üç boyutlu tabiattan kaçmak, görüleni göstermekten vazgeçmek olmaya başlamıştır. Bir şeye benzemek başlı başına bir sanat değeri olmaktan çıkmaktadır (İpşiroğlu ve Eyüboğlu, 2013). Winner, (1997) yaratıcı bireylerin dış dünyaya kayıtsız, yüksek bir enerji hâlinde uzun süreler boyunca çalıştıklarını ve çalışmalarında Fovist sanat anlayış sergilediklerini söylemektedir.

OSB'li bireylerin resimlerine bakıldığında anlatımcı/dışavurumcu ve biçimci bir yapıda dünyayı yeniden oluştururken ifade ve biçimlerde var olan dünyayı yeni bir formda sundukları görülmektedir. Resimlerinde bir dönüşüm, yeniden yorumlama ve ifade olduğu için biçimin önemli bir yeri bulunmaktadır. OSB'li bireylerin resimlerinde biçim; üç boyutlu doğa görünümleri iki boyutlu görünüme dönüşmekte, bu durum soyutlamaya yol açmaktadır. Hope ve Wilson (2009), soyut düşünme düzeyinin bireyin eğilim ve yeteneklerinin bir göstergesi olduğunu belirtmektedir. Soyutlanmış biçimlerde hayal ve anlamlandırma düzeyi yüksek olduğundan OSB'li bireylerin resimleri izleyicilere her bakıldığında yeni anlamlar verebilmekte ve zengin bir iletişim işlevi sağlamaktadır. İncelenen resimlerde OSB'li bireylerin yaptıkları soyutlamalarda görüntünün özünü verdikleri ve fazlalıklardan kurtuldukları görülmek-

tedir. Worringer'e göre (2017) objeyi dış dünya görünümünden soyutlamak seyirciye bir rahatlık bilinci sağlamaktadır. İpşiroğlu ve Eyüboğlu da (2013) resmin en yalın ögelerine dönüp onlarla yeni bileşimler yapmanın yeni anlatım olanakları sunduğunu belirtmektedirler.

OSB'li bireylerin soyut düşüncelerini yaptıkları resimde dikey bir düzlem üzerinde gerçekleştirdikleri görülmektedir. Çünkü bu bireyler kendilerini hayal dünyasında sınırlandıracak derinlik yanılsamalarından olabildiğince kaçmışlardır. OSB'li bireylerin resimlerinin sanat formlarına bakıldığında tek bakış açısına sahip olan yatay mekân yerine çoğunlukla dikey mekânda olduğu görülmektedir. Resmin dikey düzlemde yapılması, görsel sınırlandırmaları ortadan kaldırmakta, resmin çoklu boyut kazanması ve yüzeyselleşmeye başlaması gerçeğin doğru ifade edilmesini sağlamaktadır. Sanatta dikey mekân anlayışında görülen metafizik (Konak, 2017) sayesinde resimde, her bakıldığında, yeni şeyler görmek mümkündür. Resim farklı bakış açılarına göre yapıldığı için farklı zamanlar söz konusudur (Özgül, 2012). Çoklu zaman anlayışına göre her şey eş zamanlı bir oluş içerisindedir. Farklı zaman ve mekânlarda gördüklerimiz resimsel bir düzlem içinde aynı anda ve bir arada görülebilecek biçimde sunulabilmektedir (Berger, 2020). İç dünyanın yansıtılmasına elverişli olan bu mekân anlayışı incelenen OSB'li bireylerin çoğu resimlerinde görülmektedir. Renkler olağanın dışında canlı, parlak olabilmekte; hayal dünyasını sınırlayan mekân ve zamanın ötesine geçilmektedir.

OSB'li bireylerin sosyal etkileşim, iletişim bozuklukları ve tekrarlayıcı davranışlar sergilediği belirtilmektedir (Mullin, 2009). Belirtilen bu davranışlar sanat çalışmalarına yansımaktadır. İletişim bozukluğu dışavurumcu sanata yansırken tekrarlayıcı davranış ise resimlerde biçim tekrarını getirmektedir. OSB'li bireylerin incelenen resimlerinde bu durum gözlemlenirken Bailey Clark'ın incelenen resminde az da olsa kaktüs bitkisinin tekrarı ve araba konsolunda bulunan düğmelerin tekrarında görülebilmektedir.

Arabanın Arkasından Görünüm; İşaretler Adlı Eser İncelemesi

2008 yılında dokuz yaşında olan Bailey Clark tarafından yapılan bu resim, 21 x 28 cm ebadındadır ve "Arabanın Arkasından Görünüm; İşaretler" ismi verilmiştir (Resim 1). Resmin isminden anlaşılacağı gibi bir macerayı anlatmaktadır (Mullin, 2009). Seyir hâlinde olan bir araba içinde iki kadın bulunmakta; biri araba kullanmakta, diğeri arka koltukta oturmaktadır. Araba hızla ilerlerken aniden yol kapalı tabelasıyla karşılaşılmaktadır. Araçtaki renklere bakıldığında dış kısımda mavi renk, iç kısımda ise konsol hariç açık renk tercih edilmiştir. Yolda küçük tepe, yeşillik ve muhtelif ağaç türleri görülmektedir.

Resmin altında açıklama bölümünde konu olarak "Okuldan bir kız arkadaşın Meksika'da başı dertte ve okuldaki çocuk ona yardım eder." şeklinde bir ifade bulunmaktadır. Niçin resim yapıyorsunuz, sorusuna Bailey resmin kendisini iyi hissettirdiği cevabını vermiştir. Annesi de sanatın Bailey'e huzur verdiğini fark ettiğini söylemekte ve Bailey'in arabaları sevdiğini ve tüm çizimlerinde en azından resmin merkezî bir parçası olarak içlerinde bir araba olduğunu söylemektedir. Ayrıca oğlunun sanatının ayrıntı içerdiğini, onun nasıl bilgiyle dolup taştığını görmesine yardımcı olduğunu söylemektedir.

Resim 1

Bailey Clark, "Arabanın Arkasından Görünüm; İşaretler", 21 X 28 cm

Yatay yönde konumlandırılmış olan resimde açık kompozisyon kullanılmış ve canlı renklere yer verilmiştir. Resimde görünenler, gerçek hayatta gördüğümüz gibi görünmesine rağmen stilize edilmiş ve daha renkli gösterilmiştir. Resimde yolda derinlik, etrafta bulunan cisim ve farklı bitkilerin büyüklükleriyle ve dikiz aynasında öndeki figürün büyük, arkadaki figürün küçük gösterilmesine karşılık renk perspektifi kullanılmamış, böylece renkler canlı kalmaya devam etmiştir. Resimde aracın direksiyon gösterge ve konsol kısımları gözün gördüğü gibi belirtilirken ayak ve kollar stilize edilmiştir. Resimde en yaygın renkler olarak sarı, mor ve kırmızı görünmektedir. Renkler leke şeklinde verildiğinden lekeci bir anlayış görülmektedir. Mullin (2009) bu konuda OSB'li bireylerin bazılarının kalıp şeklinde düşündüğünü, imajlarında fotogerçekçi resimler oluşturmak yerine kalıp şekilleri ve aralarındaki ilişkileri sergilediklerini belirtmektedir.

Hâkim renk konumundaki sarı, resme yatay yerleşerek yer düzlemini ifade etmiştir. Sarı üzerine ağaç ve bitkilerin yeşil verilmesi kontrast oluşturarak bu alanda espasın sağlanmasına katkıda bulunmuştur. Araç içinde mor renk kullanılarak kırmızı ve sarıyla kontrast oluşturulmaya çalışılmıştır. Resmin alt kısmında ve üst kısmında boş alanların bırakılması resme rahatlık ve ferahlık vermiştir. Bailey Clark'ın başka resimlerinde de bu şekilde düzenleme yapıldığından bunun tesadüfi değil bilinçli yapıldığı anlaşılmaktadır. Çizgilerin tek ve kesintiye uğramadan devam etmesi, resimde akıcılık sağlamakta; kullanılan renklerde tekrara yer verilmemesi de bu rahatlığa destek sağlamaktadır. Araç direksiyonu resmin ana merkezini oluşturmuş, direksiyondan sonra ilgi ön camdan dışarıya doğru yayıldıktan sonra resmin bütününü sarmaktadır. Direksiyona uzanan kolların gergin olması ve ellerin direksiyonu kavraması hızı ve gergin durumu göstermektedir. Ayrıca yolun kapalı olduğunu gösteren levhanın önüne gelinmiş olması, dikiz aynasında sürücünün yüzü ile arka koltukta bulunan figürün yüz ifadeleri gergin ve heyecanlı havaya hizmet etmektedir.

Dışarda sarı rengin hâkim olması, yeşilliklerin görülmesi ve figürlerin giyimleri çok sıcak bir yaz gününe işaret etmektedir. Araç içi haricinde birkaç bitki ve kaktüs dışında her şeyin sarı renkle yapılması gibi ipuçları ile izleyiciye ıssız bir yerde olma hissi verilmektedir. Çizgide yumuşak kıvrımlar görünmesi ve resmin her tarafında dönmesi resme rahatlık katmakta ve sanatçının kendine güvenmesinin göstergesi olabilmektedir. Renklerin, dokuların, çizgi ve lekelerin içten geldiği gibi ve rahat kullanılması resme saf ve rahat bir hava vermiştir. Resimde elektronik cihazlar, göstergeler, araç markası, yol levhasındaki yazı ve şekiller gibi birçok ayrıntı bulunmasına rağmen resim kalabalık bir görüntüden uzaktır. Bu etki, resmin alt ve üst kısımlarında bırakılan boşluklar sayesinde elde edilmiştir. Arabanın ön camının üstü bir çizgi şeklinde bırakılmasıyla resmin üst kısımlarında rahatlık ve ferahlık artırılmıştır. Yatay olan resim, arabanın yan direklerinden biriyle yukarıya doğru hareketlendirilmiştir. Bailey Clark bu resminde ağırlıklı olarak dikey mekân anlayışıyla çalışmıştır. Dolayısıyla resimde derinlikten kaynaklı renk solmaları görülmemektedir. Renklerin her yerde aynı şiddette kullanması resmi yatay mekân anlayışından uzaklaştırmaktadır. Yatay mekân belirtisi olarak sadece araba önünde sıralanan görüntülerin ebat olarak gittikçe küçük verilmesi gösterilmektedir. Ancak bu cisimlerde renklerin canlılığının sabit tutulması yatay mekân belirtisinden çok dikey mekân anlayışını hatırlatmaktadır. Lekelerin yüzeye yapışık bir düzlemde sunulması soyutlamaya adım olarak okunabilmektedir. Cisimlerin üç boyutlu olmasına rağmen yüzeysel bir şeymiş gibi görünmesi sanal bir biçim elde etiğinden Worringer (2017), lekelerin yüzeye yapışık olmasını sanatın gereği olarak görmektedir.

Resimde görülen dikey mekân anlayışı izleyicinin hayal dünyasını harekete geçirmesini sağlamakta ve resimde bırakılan boşlukları izleyicinin hayalî bir şekilde

doldurması sağlanmaktadır. Dolayısıyla bu resimde güçlü hayal ön plandadır. Genel olarak OSB'li bireylerin resimlerine bakıldığında zengin bir hayal gücü görülmektedir. İşittiklerini hissettiklerini rafine ederek görünür hâle getirdikleri izlenmektedir. Ressamlardan Frida Kahlo ve Paul Gauguin'in sıradan günlük olaylara pek dikkat etmedikleri, bunun yerine ilham ve zihinlerini kullandıkları görülmektedir (Mullin, 2009). İncelenen resim anlatımcı/dışavurumcu bir sanat kuramına sahiptir. Az da olsa biçimci özellikler sergilemektedir. Yapılan resim bir ifade aracı olarak kullanılmıştır. Ayrıca sanatsal ifadeler belli biçimler içinde sunulmuştur. Resim tercih edilen anlatımcı/dışavurumcu ve biçimci sanat kuramlarını çok iyi temsil ettiğinden başarılı olarak değerlendirilmektedir.

Sonuç ve Öneri

Resim sanatını görsel bir iletişim aracı olarak seçen ve kullanan OSB'li bireylerin sanatta en uygun anlatım yolu olarak anlatımcılığı ve dışavurumculuğu tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca OSB'li bireylerin sanatsal ifadelerini belli biçimler içinde sundukları görülmektedir.

Resimleri incelenen OSB'li bireylerin eserlerinde anlatımcı/dışavurumcu bir sanat kuramına yakın/yatkın/sahip olmaları bu kuram içerisinde ise çok büyük bir oranda Ekspresyonist etki, çok az bir oranda ise Empresyonist, Klasik ve Romantik etki göstermişlerdir. Anlatımcı/dışavurumcu kuramın ardından en çok biçimci kuramda resimler oluşturdukları görülmektedir. Bu kuram içerisinde OSB'li bireyler büyük oranda Kübist etkisi göstermişlerdir. Kübist etkiden sonra ise daha az oranda sırasıyla Fovist, Konstrüktivist etki gösterdikleri görülmektedir. Resimleri incelenen OSB'li bireylerde az da olsa anlatımcı/dışavurumcu kuram özelliği gösteren bireylerin biçimci özellikler de sergiledikleri görülmektedir. OSB'li bireylerin resimlerinin anlatımcı/dışavurumcu yapıda olması, bu bireylerin sanatı bir ifade aracı olarak kullandıklarını göstermektedir. Ayrıca ikinci sırada yapılan resimlerin biçimci kuramda olması, bu bireylerin sanatsal ifadelerini herhangi bir şekilde değil belli biçimler içinde sunma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Resimleri incelenen OSB'li bireylerin; resimleri duyguların ifadesi, oyun ve iletişim aracı olarak kullandıkları ve olağan dışı renk ve biçimlere yer verdikleri görülmektedir. OSB'li bireylerin resimlerinde görülen anlatım ve biçim dili, onların çok yüksek bir hayal dünyasına sahip olduklarını ve bu hayali ifade ettiklerini göstermektedir. OSB'li bireylerin resimlerinde gördüklerini değil, düşündüklerini resimledikleri görülmektedir. Tek bakış yerine çoklu bakış sunan resimleri, perspektiften kurtularak düşsel bir perspektife ulaşmakta, stilizasyon, sadeleşme görülmekte ve gereksiz ayrıntı yerine konunun özü sunulmaktadır. OSB'li bireylerin incelenen resimlerine

bakıldığında gözün gördüğünü yeni biçimlere dönüştürmeleri, görüntünün yansıtılmasını kendileri için yeterli görmemeleri, OSB'li bireylerin resimlerinde Klasisizm etkisinin az oranda görülmesini sağlamıştır. Resimlerde üç boyutlu doğa görünümleri iki boyutlu görünüme dönüşmekte ve bu durum soyutlamaya yol açmaktadır. OSB'li bireylerin soyut düşüncelerini yaptıkları resimde dikey bir düzlem üzerinde gerçekleştirdikleri görülmektedir. Çünkü bu bireyler, kendilerini hayal dünyasında sınırlandıracak derinlik yanılsamalarından olabildiğince kaçmışlardır.

OSB'li bireylerde görülen tekrarlayıcı davranışlar, yapılan resimlere biçim ve leke tekrarı şeklinde yansımıştır. OSB'li bireylerin resimlerinin sanat formlarına bakıldığında tek bakış açısına sahip olan yatay mekân yerine çoğunlukla dikey mekânda olduğu görülmektedir. Resmin dikey düzlemde yapılması, görsel sınırlandırmaları ortadan kaldırmakta, resmin çoklu boyut kazanması ve yüzeyselleşmeye başlaması, gerçeğin doğru ifade edilmesini sağlamaktadır.

Bailey Clark tarafından yapılan "Arabanın Arkasından Görünüm; İşaretler" adlı eser incelemesinde resim yatay yönde konumlandırılmış, açık kompozisyon kullanılmış ve canlı renklere yer verilmiştir. Resimde görünenler gerçek hayatta gördüğümüz gibi görünmesine rağmen stilize edilmiş ve daha renkli gösterilmiştir. Clark, bu resminde ağırlıkla dikey mekân anlayışıyla çalışmıştır. Dolayısıyla resimde derinlikten kaynaklı renk solmaları görülmemektedir. Yatay mekân belirtisi olarak sadece araba önünde sıralanan görüntülerin ebat olarak gittikçe küçük verilmesi gösterilebilmektedir. Resimde renk canlılığının sabit tutulması yatay mekân belirtisinden çok dikey mekân anlayışını hatırlatmaktadır. Lekelerin yüzeye yapışık bir düzlemde sunulması, soyutlamaya adım olarak okunabilmektedir. Resimde görülen dikey mekân anlayışı izleyicinin hayal dünyasının harekete geçmesini sağlamakta ve resimde bırakılan boşluklar izleyicinin hayalî bir şekilde doldurmasını sağladığından güçlü bir hayal ön plana çıkmaktadır.

Clark'ın incelenen resmi, anlatımcı/dışavurumcu bir sanat kuramı ve az da olsa biçimci kuram özellikleri göstermektedir. Bu yönlerden bakıldığında yapılan resim anılan sanat kuramlarını çok iyi temsil ettiğinden başarılı olarak değerlendirilmektedir.

OSB'li bireylerin eğitim programlarında sanat ve resim etkinliklerine daha çok yer verilmesi, temelde bir sosyal iletişim, dil ve konuşma güçlüğü yaşayan bu bireylerin harf ve kelime formu dışında kendilerinde güçlü olan görsel işlemleme, renk, şekil ve sembol gibi sanatsal ifade araçlarını daha etkin bir şekilde iletişim aracı olarak kullanmaları yönünde desteklenmesi önerilebilir.

Bireysel olarak iç dünyalarını anlamayı kolaylaştıracağı düşünülen eserler ile sadece davranışçı ve bilişsel bir yaklaşımla değil sanatsal ifade araçlarıyla da OSB'li

bireylerin duygu ve düşünce dünyalarının bilinmesi, onlara verilecek eğitim müfredatının daha etkili olarak yapılandırılmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

OSB'li bireylerin sanat eğitiminde bu çalışmada öne çıkan anlatımcı/dışavurumcu ve biçimci sanat kuramlarına yönelik resim örneklerinin kullanılması ve öğrencilerin farklı sanat akımlarına yönelmesine dönük çalışmaların yapılması önerilebilir.

Kaynakça

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. American Psychiatric Association. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Ayaydın, A. (2020). Psikoloji ve sanat etkileşimi üzerine. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 4(1), 8-12.

Baron-Cohen, S. (2000). Theory of mind and autism: A review. *International Review Of Research in Mental Retardation*, 23, 169-184.

Berger, J. (2020). *Görme biçimleri*. Yurdanur, S. (Çev.), (27. Baskı). Metis Yayınları.

Boydaş, N. (2007). *Sanat eleştirisine giriş.* Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Bulat, M. (2014). *Modern sanatta soyutlama*. Atatürk Üniversitesi Yayınları.

Cascio, M. A. (2012). Neurodiversity: Autism pride among mothers of children with autism spectrum disorders. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 50(3), 273-283.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches,* Sage Publications.

Huntürk, Ö. (2016). *Heykel ve sanat kavramları*, Hayalperest Yayınevi.

Dawson, P., and Guare, R. (2010). Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention. Guilford Publications.

Dewey, D., Cantell, M., and Crawford, S. G. (2007). Motor and gestural performance in children with autism spectrum disorders, developmental coordination disorder, and/or attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 13(2), 246-256.

Dyck, M. J., Piek, J. P., Hay, D. A., and Hallmayer, J. F. (2007). The relationship between symptoms and abilities in autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(3), 251-261.

Erinç, M. S (1995). *Resmin eleştirisi üzerine*. Hil Yayınları.

Frith, U., and Happé, F. (1994). Autism: Beyond "theory of mind". *Cognition*, 50(1-3), 115-132.

Gernsbacher, M. A., Sauer, E. A., Geye, H. M., Schweigert, E. K., and Hill Goldsmith, H. (2008). Infant and toddler oral-and manual-motor skills predict later speech fluency in autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(1), 43-50.

Gökay, M. (1998). *Birleştirilmiş sanat eğitimi yöntemine göre ilköğretim II. basamağında sanat eleştirisinin uygulanması ve sonuçları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Gökay, M. (2010). *Sanat kitabım.* Aybil Yayınları.

Gürsu, O. (2015.) Sanat ve psikoloji etkileşimi: Geleneksel Türk-İslâm Sanatları merkezli bir okuma denemesi. Ögke, A. (Edt.), *İslâm ve sanat* (s 553-564). Ensar Neşriyat.

Humphrey, N. (1998). Cave art, autism, and the evolution of the human mind. *Cambridge Archaeological Journal*, 8(2), 165-91.

İpşiroğlu, N. ve İpşiroğlu, M. Ş. (2011). *Sanatta devrim*. Hayalperest Yayınevi.

İpşiroğlu, M. Ş. ve Eyüboğlu, S. (2013). *Avrupa resminde gerçek duygusu*, Hayalperest Yayınevi.

Jones, W., and Klin, A. (2013). Social engagement in the first two years of life in Autism Spectrum Disorders. *Development And Brain Systems in Autism*, 1(23), 123-147.

Kim, Y. S., Fombonne, E., Koh, Y. J., Kim, S. J., Cheon, K. A., and Leventhal, B. L. (2014). A comparison of DSM-IV pervasive developmental disorder and DSM-5 autism spectrum disorder prevalence in an epidemiologic sample. J*ournal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(5), 500-508.

Konak, R. (2017). *Boş özne dolu nesne*. Lâkin Yayınları.

Lalonde, C. E., and Chandler, M. J. (1995). False belief understanding goes to school: On the social-emotional consequences of coming early or late to a first theory of mind. *Cognition & Emotion*, 9(2-3), 167-185.

Lynton, N. (1991). *Modern sanatın öyküsü*, Çapan, C. ve Öziş, S. (Çev.), Remzi Kitapevi.

Mercin, L. ve Ali Alakuş, A.O. (2005). Sanat eleştirisi ve pedagojik eleştiri yönteminin incelenmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 5, 36-46.

Miles, M, B., and Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. Sage Publications.

Mullin, J. (2009). *Drawing autism*. Akashic Books.

Ozonoff, S., Heung, K., Byrd, R., Hansen, R., and Hertz-Picciotto, I. (2008). The onset of autism: patterns of symptom emergence in the first years of life. *Autism Research*, 1(6), 320-328.

Özgül, G. E. (2012). Farklı bir görme biçimi olarak tasvir: Matrakçı Nasuh'un topografik tasvirleri. *Milli Folklor*, 24(96), 170-189.

Pennington, B. F., and Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(1), 51-87.

Rumsey, J. M., and Hamburger, S. D. (1988). Neuropsychological findings in high-functioning men with infantile autism, residual state. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 10(2), 201-221.

Stokrocki, M. ve Kırışoğlu, O. T. (1997). *Ortaöğretim sanat öğretimi*, YÖK Dünya Bankası Yayınları.

Hope C. and Wilson, E. (2009). How to meet the needs of talented artists in elementary School. *Gifted Child Today*, 32(1), 36-41.

Tager-Flusberg, H., and Kasari, C. (2013). Minimally verbal school-aged children with autism spectrum disorder: The neglected end of the spectrum. *Autism Research*, 6(6), 468-478.

Uljarević, M., Baranek, G., Vivanti, G., Hedley, D., Hudry, K., and Lane, A. (2017). Heterogeneity of sensory features in autism spectrum disorder: Challenges and perspectives for future research. *Autism Research*, 10(5), 703-710.

Winner, E. (1997). Giftedness vs. creativity in the visual arts, *Gifted and Talented International*, 12(1), 18-26, DOI: 10.1080/15332276.1997.11672861.

Worringer, W. (2017). *Soyutlama ve özdeşleyim.* Tunalı, İ. (Çev.), Hayalperest Yayınevi.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı), Seçkin Yayıncılık.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Yaz/2023 ● Sayı: 239, (2053-2076)

Z-Kuşağı Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek ve Stresle Başa Çıkma Becerileri ile Temel Psikolojik İhtiyaçlar Arasındaki İlişki

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Vedat BAKIR[1], Coşkun ARSLAN[2], Bülent DİLMAÇ[3]

1 Doktora Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, vedatbkr@gmail.com.tr, ORCID: 0000-0001-5458-5110.

2 Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, coskunarslan@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0247-9847.

3 Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, bulentdilmac@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5753-9355.

Gönderilme Tarihi: 29.04.2022 Kabul Tarihi: 07.11.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1110796

Atıf: "Bakır, V., Arslan, C.,ve Dilmaç, B. (2023). Z-kuşağı üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ve stresle başa çıkma becerileri ile temel psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişki. *Millî Eğitim Dergisi, 52* (239), 2053-2076. DOI: 10.37669/milliegitim.1110796"

Öz

Bu araştırma, Z-kuşağı üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ve stresle başa çıkma becerileri ile temel psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama türünde olup çalışma grubu ise 2020-2021 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 570'ü kadın 233'ü erkek olmak üzere 803 Z-kuşağı üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaş ortalaması 21.23 (ss: 1.65)' dir. Araştırmanın çalışma grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyetleriyle ilgili bilgi toplamak için Kişisel Bilgi Formu, algılanan sosyal destek düzeyini ölçmek için Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, psikolojik ihtiyaçlara yönelik Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği ve stresle baş etme yollarına yönelik Stresle Başa çıkma Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde, çalışmanın amacı doğrultusunda betimsel istatistikler, Pearson korelasyon katsayısı, Çoklu Regresyon Analizi ve Bağımsız Örneklem t Testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre aile, arkadaş, özel insan desteği ile temel psikolojik ihtiyaçlardan ilişkisellik, yetkinlik, özerklik ve stresle baş etme biçimlerinden kendine güven, iyimserlik, sosyal destek arama arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin varlığını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra cinsiyet değişkeni açısından erkek öğrencilerin daha iyimser, kadın öğrencilerin ise daha fazla arkadaşlık ve çaresizlik davranışı gösterdiği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: *temel psikolojik ihtiyaçlar, algılanan sosyal destek, stresle baş etme, Z-kuşağı*

The Relationship Between Perceived Social Support and Stress Coping Skills of Z-Generation University Students and Basic Psychological Needs

Abstract

This research examines the relationship between Z-generation university students' perceived social support and their ability to cope with stress and basic psychological needs. The research is in the type of relational survey, one of the general survey models, and the study group consists of 803 Z-generation university students, 570 women and 233 men, who are studying at a state university in the 2020-2021 academic year. The average age of the students is 21.23 (ss: 1.65). The Personal Information Form was used to collect information about the gender of the students in the study group of the research, the Multidimensional Perceived Social Support Scale to measure the perceived social support level, the Basic Psychological Needs Scale for psychological needs and the Stress Coping Scale for coping with stress. According to the findings of the research, it has been revealed that there is a positive and significant relationship between family, friends, special human support and the basic psychological needs of relationality, competence, autonomy and self-confidence, optimism, and seeking social support, which are ways of coping with stress. In addition, in terms of gender variable, it was found that male students were more optimistic and female students showed more friendship and helplessness behaviors.

Keywords: *basic psychological needs, perceived social support, coping with stress, Z-generation*

Giriş

Üniversite dönemi, bireylerin yaşamlarında kritik öneme sahip dönüm noktalarından bir tanesidir. Ergenlik dönemini tamamlayan ve artık yetişkin olma mücadelesi vermeye başlayan gençler bu yıllarda hem gelişim döneminin zorluklarıyla hem de üniversite hayatıyla başlayan yeni zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır (Doğan, 2012). Üniversite öğrencileri akademik ve kişisel yaşamları arasında bir denge kurmaya çalışırken sıkıntıları, sorunları, ihtiyaçları ve bunların çeşitliliği de gün geçtikçe artmaktadır (Archer ve Stewart, 1998; Vonk ve Thyer, 1999; Kitzrow, 2003; Ergene ve Yıldırım, 2004; Yıldırım, 2006). Üniversite öğrencilerinin gelişimsel ve önleyici konularda; iletişim becerileri, uyum, stresle başa çıkma, öfke kontrolü, flört becerileri, atılganlık, kaygı, düşük benlik saygısı, kariyer, başarısızlık korkusu, zayıf çalışma becerileri ve sınav kaygıları gibi problemleri bulunmaktadır (Ramsey, 2000; Arco, Fernandez, Heilborn ve Lopez, 2005; Aluede, Imhonde ve Eguavoen, 2006; Atik ve Yalçın, 2010; Doğan, 2012). Bu problemler, üniversite öğrencilerinin akademik, kariyer, ilişkisel, kişisel ve finansal konularla ilgili endişelerinin olduğunu göstermektedir.

Son yıllarda üniversite öğrencilerinin psikolojik ve kariyer hizmetlerine olan ihtiyacı hızla artmaktadır (Kitzrow, 2003; Upcraft, 1999). Psikolojik ve kariyer ihtiyaçlarına ilişkin yapılan çalışmalarda üniversite öğrencilerinin eğitim süreçlerinde gelişimsel ve çevresel stres faktörlerine yer verilmektedir (Heppner, Kivlighan, Good, Roehlke, Hills ve Ashby 1994). Bu zorlayıcı faktörler fiziksel ve psikolojik olarak evden ayrılmaktan, yakın ilişkiler kurmaktan ve bir kariyer planlamaktan, yeterli bir not ortalamasını sürdürme, zamanı yönetme, çalışma becerilerini öğrenme ve finansal problemlerle başa çıkma gibi geniş bir yelpazeye kadar uzanmaktadır (Hayes, 1997; Yarris, 1996; Lucas ve Berkel, 2005). Lucas ve Epperson (1990) ve Lucas (1997) üniversite öğrencilerinin mesleki karar verme süreçlerini inceledikleri araştırmalarında kariyer alanındaki zorlukların psikolojik sıkıntı ile el ele gittiğini belirtmektedirler. Boyd, Holder, Hunt, Hunt, Magoon ve Van Brunt (1999) üniversite öğrencilerinin karşılaştığı problemleri eğitsel baskı, etkili ders çalışma, yönetim süresi, sınavlara hazırlanma, aşırı yükten kaynaklanan stres, çok az uyumak, hafıza problemleri, sinirli ve gergin ruh halleri şeklinde sıralamaktadır. Stone, Vespia ve Kanz (2000) üniversite öğrencileri arasında depresyon, anksiyete, yeme bozuklukları, alkol kullanımı, intihar ve şiddet gibi problemlerin öne çıktığını savunmaktadır. Upcraft (1999), son yıllarda üniversite öğrencilerinin aile desteği, zihinsel ve fiziksel sağlık sorunları ile mücadele ettiğini belirtmektedir. Alan yazında sorun yaşayan tüm öğrencilerin profesyonel yardım almak istemedikleri ancak özellikle savunmasız ve bunalmış olan öğrencilerin yardım alma eğilimi gösterdikleri belirtilmektedir (Boyd, Holder, Hunt, Hunt, Magoon ve Van Brunt, 1999; Oliver, Reed, Katz ve Hugh, 1999). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler demografik değişkenlere göre farklılık göstermektedir. Cinsiyet bağlamında yapılan araştırmalarda kadın üniversite öğrencilerinin erkeklerden daha fazla psikopatoloji gösterdiği ve kadınların gelecekleriyle ilgili endişelerinin erkeklerden daha fazla olduğu görülmektedir (Johnson, Ellison ve Heikkinen, 1989; Constantine Chen ve Ceesay, 1997). Bununla birlikte kadınların kariyer endişeleri, kilo kontrolü ve cinsel ayrımcılık; erkeklerin ise aile sorunları, mali durum ve öfke duygusu gibi problemlerden yakındıkları belirtilmektedir (Andrews, 1987; Güneri, 2006). Sınıf düzeyi olarak birinci sınıf öğrencilerinin uyum sorunları yaygınken; ileri sınıftaki öğrencilerin ise akademik, sosyal ve kariyer ihtiyaçları ön plana çıkmaktadır (Gizir, 2005). Akademik anlamda düşük not ortalamasına sahip öğrencilerin akademik, sosyal, sağlık, aile sorunları ve gelecekle ilgili konularda problem yaşadıkları bilinmektedir (Güneri, 2006). Bekar öğrenciler, girişkenlik, iletişim ve öz değerlendirme konularında yardıma ihtiyaç duyarken, evli öğrenciler ise daha çok finansal ve ilişki konularında yardıma ihtiyaç duymaktadır (Aluede, vd., 2006). Bu anlamda öğrencilerin yaşadıkları problemlerin kapsamlı bir şekilde anlaşılması daha etkili psikolojik yardım sunma imkânı verecektir.

Üniversite öğrencilerine etkili psikolojik yardım sunmak için bireylerin yaşam koşullarını, çevresel etkileri, ulusal ve uluslararası olayların yansımalarını iyi okuyabilmek gerekmektedir (Bakır, 2022). Bu bağlamda birbirine yakın tarihlerde doğan bireylerin ortak bir çatı altında ele alınmasının fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Tarihsel anlamda birbirine yakın yıllarda dünyaya gelen; ekonomik, siyasi ve sosyal hareketlerden meydana gelen zaman aralıklarına veya aynı sosyal gruba mensup olan bireylere yönelik öne sürülen tanımlamalar kuşak olarak ele alınmaktadır (Adıgüzel, Batur, Ekşili, 2014). Türk Dil Kurumuna göre ise kuşak kavramı toplum bilimi ve felsefi bir terim olarak ele alınmaktadır. Kuşak kavramı, toplum biliminde yaklaşık otuz yıllık yaş kümelerini oluşturan bireyler öbeği, nesil, jenerasyon şeklinde tanımlanmaktadır. Bununla birlikte felsefi bir bakış açısıyla birbirine yakın yıllarda doğan; aynı dönemin koşullarını, benzer sıkıntıları ve özellikleri paylaşan, benzer sorumluluklar ve eğilimlere sahip bireylerin oluşturduğu topluluk biçiminde ifade edilmektedir (TDK, 2021). Ulusal ve uluslararası konjektürde yaşanan olaylar aynı zaman diliminde yaşayan bireylerin eğilim, tercih, davranış ve düşüncelerini belirlemektedir. Kuşakların kendi içerisinde birtakım tipik özellikleri ve değer yargıları bulunmaktadır. Bu nedenle aynı kuşakta yer alan bireyler birbirine benzer niteliklere sahipken, diğer kuşaklardaki insanlardan da farklı özellikler gösterebilmektedirler (Erden-Ayhün, 2013). Günümüzde sosyal, kültürel, ekonomik, siyasi ve teknolojik değişimlerin ortaya çıkardığı farklı özelliklere sahip kuşakların bir arada yaşadığı görülmektedir. Bu kuşaklar; "sessiz kuşak, bebek patlaması, X kuşağı, Y kuşağı ve Z kuşağı" şeklinde sınıflandırılmaktadır (Halisdemir, 2016).

Alan yazında Z kuşağının tarihleri konusunda tam olarak fikir birliği bulunmasa da yapılan tanımlamaların ortak noktası 1995 sonrası yıllardan günümüze kadar olan zaman diliminde doğan bireyler kabul edilmektedir (Bassiouni ve Hackley, 2014; Çetin-Aydın, Başol 2014; Halisdemir, 2016; Desai ve Lele, 2017; Ermolova, Litvinov, Savitskaya ve Logvinova, 2020). Bu kuşağa yönelik bugünden tahmin yapmak oldukça zor görünmektedir çünkü onlar yakın geleceğin gizemli bireyleri olarak görülmektedir. Z kuşağı önceki kuşaklardan yaşam aralığı, sosyolojik ve tarihsel anlamda ayrılmaktadır. Bunun sebebi ise sağlık ve teknolojideki gelişmeler, dönemin getirileri ve deneyimlenen olgular sayılabilmektedir (Çetin-Aydın, Başol 2014). Z kuşağının belirgin özellikleri arasında sonuç odaklı olma, sorgusuz yaşama, anti-sosyallik, yalnızlaşma ve bağımlılık gibi unsurlar bulunmaktadır. Z kuşağının kaçınılmaz bir biçimde teknolojiye maruz kalmaları sebebiyle bireylerde daha az gelişmiş sosyal ve ilişki becerileri, yalnızlaşma, kaygı, güvensizlik, depresyon ve diğer psikolojik problemlerin arttığı görülmektedir (Igel ve Urquhart, 2012; Seemiller ve Grace, 2016; Twenge, 2017). Z Kuşağı dijital araçlar ve internet gibi çevrimiçi ortamlar nedeniyle yalnız kalan bir kuşak olarak görülmektedir (Karadoğan, 2019). Aktif şekilde kullandıkları

sosyal platformlardaki arkadaş sayıları çok fazla olmasına rağmen bu arkadaşlıklar sanal olduğundan dolayı bu kuşağın depresyona girme olasılığı güçlüyken; sosyalleşme becerileri daha zayıf olabilmektedir. Genellikle problemlerini çözebilmek için internet kaynaklarına başvurmaktadırlar (Leskauskas, 2020).

Z kuşağında olan üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma ihtiyacını belirleyen değişkenlerden biri olarak "sosyal destek" kavramı kabul edilmektedir. Sosyal destek, çevre tarafından sağlanan sosyal ve psikolojik destek şeklinde tanımlanmaktadır (Arslan, 2009). Sosyal destek, bireylerin karşılaştığı problemlerin çözümünde, önlenmesinde ve psikolojik iyilik halinin sağlanmasında başvurulan güçlü kaynakları ifade etmektedir. Bu kaynaklar ailenin diğer üyeleri, akranlar, öğretmenler ve çalışma arkadaşları gibi kişiler olabilmektedir (Koç ve Arslan, 2019). Sosyal destek kavramı, bireyin çevresinden gördüğü ilgi, sevgi, saygı, takdir ve güvenle birlikte bilgi edinme ve maddi yardım gibi sosyal, psikolojik ve ekonomik nitelikleri taşıyan desteği tanımlamaktadır (Cassel, 1974; Cobb, 1976; Robertson, 1988; Pearson, 1990). Lepore, Evans ve Schneider (1992) tarafından sosyal destek, bireylerin sevgi, koruma ve kabul görme gibi yaşantıları deneyimlediği, değer atfedilen sosyal bir gruba bağlılık geliştirmeleri olarak ifade edilmektedir. Cohen ve Wills (1985) ise sosyal destek konusunu araçsal destek, duygusal destek, yaygın destek ve bilişsel destek olmak üzere dört boyutta ele almaktadır. Araçsal destek ekonomik, kariyer/iş ve çevresel yardımı içine alan somut ve maddi destek anlamına gelmektedir. Duygusal destek bireyin sevgi, hoşlanma, anlayış, kabul görme, değer verme, özen gösterme ve korunma gereksinimlerini içeren desteği belirtmektedir. Yaygın destek, bireylerin diğer insanlarla zaman geçirme, eğlenme, rahatlama, sosyal arkadaşlık kurmasını ifade etmektedir. Bilişsel destek ise bireyin kişisel ve çevresel sorunlarına yönelik verilen bilgi, öğüt verme, önerilerde bulunma, geri bildirim verme ve yol gösterme davranışlarını tanımlamaktadır. Bu çerçevede bireyin ihtiyaç duyduğu sosyal destek işlevlerinin öznel değerlendirilmesi "algılanan sosyal destek" şeklinde ifade edilmektedir (Procidano ve Heller, 1983). Algılanan sosyal destek, bireyin destekleyici etkileşimlerin niteliğine ve varlığına yönelik kişisel anlamların yüklendiği bilişsel bir değerlendirmedir (Altay, 2007). Baştürk (2002), genel anlamda, algılanan sosyal desteği bireylerin önemsendiği, değer verildiği, ihtiyaç hissettiği durumlarda kendisine yardım sağlayacak kişilerin bulunduğu ve kişilerarası ilişkilerde tatmin edici bir etkileşim örüntüsünün oluşturduğu bir inanç olarak nitelemektedir. Bu doğrultuda yapılan çalışmalar sosyal destek sisteminin bireyin sevgi, şefkat, benlik saygısı ve bir gruba ait olma gibi sosyal gereksinimleri karşılayarak fiziksel ve ruhsal sağlığı olumlu etkilediğini göstermektedir (Aksüllü ve Doğan, 2004). Bununla birlikte zorlayıcı yaşam durumlarıyla başa çıkmada ise sosyal sistemlerin oldukça güçlü bir kaynak olduğu belirtilmektedir (Sorias, 1988; Kaziasty, 2005). Sosyal destek, bireyin endişe ve çaresizlik duygularını

azaltmakta; özgüveni arttırarak stresin kontrol altına alınmasını sağlamaktadır (Kahriman ve Yeşilçiçek, 2007). Bireyin olumsuz yaşantılar karşısında sosyal desteğin yetersiz olması durumunda ise kaygı, çaresizlik ve değersizlik duygularının yaşanması söz konusu olabilmektedir (Sorias, 1988; Görgü, 2005).

Sosyal desteğin yanı sıra üniversite öğrencilerinin stres durumlarına maruz kalmaları da onları psikolojik anlamda olumsuz etkileyen bir diğer değişken olarak kabul edilmektedir (Vlisides, Eddy ve Mozie, 1994). Stres, dışsal kaynaklı ve içsel kaynaklı veya ikisi arasındaki etkileşim sonucu oluşmaktadır (Bernard ve Krupat, 1994). Lazarus ve Folkman'ın (1984) işlemsel stres modelinde stresin karmaşıklığını, iç ve dış faktörlerin sürekli etkileşimi yoluyla birey ve çevre arasındaki ilişkiyi ele almaktadır. Stres durumlarında bireysel farklılık ve öznel deneyimler sebebiyle insanlar birbirinden farklı tepkiler göstermektedir. Bu farklı tepkiler, bireylerin durum tehdidi değerlendirmesi ve stresli durumla başa çıkmak için mevcut kaynaklarını değerlendirme biçiminden kaynaklanmaktadır. Üniversite öğrencilerinde stres üzerine yapılan araştırmalarda yüksek stres düzeyinin daha fazla depresyon ve ruhsal problem belirtilerinin ortaya çıkmasına neden olduğu görülmektedir (Frazier ve Schauben, 1994; McClain ve Abramson, 1995). Nelson, Karr ve Coleman (1995) tarafından yapılan çalışmada üniversite birinci sınıf ve son sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ara sınıftakilerine oranla daha fazla stres yaşadıkları belirtilmektedir. Bu durum birinci sınıf öğrencileri için liseden üniversiteye geçişle beraber yaşamsal bir değişimin meydana gelmesi, son sınıf öğrencilerinin ise mezuniyet sonrası yaşam kararları hakkında korkularının olabileceği şeklinde açıklanmaktadır.

Bütün bu açıklamalar ve araştırmalar ışığında Z-kuşağı üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ve stresle başa çıkma becerileri ile temel psikolojik ihtiyaçlar arasında ilişki olduğu görülmektedir. Fakat ilgili alan yazın incelendiğinde Z-kuşağının kendine özgü olan özellikleri bağlamında yeterli çalışmaların yapılmadığı fark edilmektedir. Üniversite öğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçlarıyla ilişkili faktörlerin belirlenmesi, üniversite öğrencilerine sunulacak psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri için veri sağlayacağı ve yapılacak çalışmalara yön vereceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmada Z kuşağı üniversite öğrencilerinin cinsiyet, algılanan sosyal destek ve stresle başa çıkma becerilerinin, temel psikolojik ihtiyaçları yordayıcı rolü incelenmiştir.

Yukarıda ifade edilen amaçlar doğrultusunda bu araştırmada şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. Z- kuşağı üniversite öğrencileri tarafından algılanan sosyal destek düzeyi ve stresle baş etme becerileri ile temel psikolojik ihtiyaçlar arasında ilişki var mıdır?

2. Z- kuşağı üniversite öğrencileri tarafından algılanan sosyal destek düzeyi ve stresle baş etme becerileri, temel psikolojik ihtiyaçları etkilemekte midir?

3. Z- kuşağı üniversite öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeyi, stresle baş etme becerileri ve temel psikolojik ihtiyaçları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Grubu

Araştırma, Z-kuşağı üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ve stresle başa çıkma becerileri ile temel psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu sebeple araştırma ilişkisel/korelasyonel bir araştırma özelliğine uygun olarak yürütülmüştür. İlişkisel araştırma modeli, bir araştırmadaki iki veya ikiden fazla değişkenlerin birbiri ile olan ilişkilerini incelemektedir (Büyüköztürk vd., 2017). Bu araştırmada da benzer biçimde, Z kuşağı üniversite öğrencilerinin demografik özellikleri, algılanan sosyal destek ve stresle başa çıkma becerilerinin temel psikolojik ihtiyaçlar ile ilişkisi herhangi bir müdahalede bulunulmadan incelenmiştir. Araştırmanın katılımcıları 2020-2021 öğretim yılında Türkiye'de bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 1996-2003 doğumlu öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 21.23 (ss: 1.65)' tür. Araştırma için Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 16.06.2021 tarihli 2021-04 sayılı "etik açıdan uygunluk" kararı alınmıştır.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Değişken	Faktör	N	%
Cinsiyet	Kadın	570	71
	Erkek	233	29
Yaş/Doğum Tarihi	26/1996	48	6
	25/1997	41	5.1
	24/1998	86	10.7
	23/1999	127	15.8
	22/2000	191	23.8
	21/2001	200	24.9
	20/2002	108	13.4
	19/2003	2	0.2

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

"Kişisel Bilgi Formu" araştırmacı tarafından hazırlanarak araştırma çerçevesinde cinsiyete ve doğum tarihine yönelik bilgiler yer almaktadır.

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği

Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin özgün/ilk hali Zimet, Dahlem, Zimet ve Farley, (1988) tarafından geliştirilmiştir. Eker, Arkar ve Yıldız (2001) tarafından ise Türk kültürüne uygun bir şekilde uyarlanarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. ÇBASDÖ toplamda 12 maddeden oluşmaktadır. Üç alt boyuta sahip olan ölçeğin her alt boyutu 4 madde içermektedir. Alt boyutları ise "aile, arkadaş ve özel insan" şeklindedir. Ölçek 7'li Likert tipi değerlendirme özelliğine sahiptir. Ölçeğin alt boyutlarındaki maddelerin puanlanmasıyla alt ölçek puanı elde edilmektedir. Bu şekilde tüm alt ölçek puanlarının toplanılmasıyla ölçeğin toplam puanı hesaplanmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarından alınabilecek minimum puan 4, maksimum puan ise 28'dir. Bütün ölçekten alınabilecek minimum puan 12 iken maksimum puan ise 84'tür. Ölçekten yüksek puanların elde edilmesi bireylerin algıladıkları sosyal desteğin yüksek olduğu anlamına geldiği kabul edilmektedir. Mevcut araştırmamız kapsamında ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı .90 olarak hesaplanmıştır.

Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği (TPİÖ)

Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin orijinali Deci ve Ryan (2000) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinali 21 madde içermektedir. Bunun yanı sıra ölçek üç temel alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; özerklik, yetkinlik ve ilişkisellik ihtiyaçlarını şeklindedir. Ölçme aracı 5'li Likert tipi bir ölçek özelliği taşımaktadır. Ölçeğin alt boyutlarından alınan yüksek puanlar, ihtiyaçların karşılanmasının yüksek olduğunu şeklinde kabul edilmektedir. Ayrıca ölçeğin 9 tane maddenin puanlaması ters şekilde hesaplanmaktadır. Yıldırım (2015) tarafından revize edilen ölçeğe yeni maddeler eklenerek yeni bir ölçme aracı ortaya çıkmıştır. Ölçeğin yeni formu 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 7'li Likert tipinde Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutların iç tutarlık katsayıları ilişkisellik (.86), yetkinlik (.87) ve özerklik (.88) şeklindedir. Ölçme aracının ölçüt geçerliği, temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması, benlik değeri ve sosyal istenirlik değişkenleri bağlamında ele alınmıştır. Bu kapsamda yapılan analizler neticesinde, temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması ile benlik değeri (r= .57) ve sosyal istenirlik (r= .32) arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Revize edilen yeni formda ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin alt boyutlarından alınan yüksek puanlar, ihtiyaçların karşılanmasının yüksek olduğu şeklinde kabul

edilmektedir. Mevcut araştırma kapsamında Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı .95 olarak hesaplanmıştır.

Stresle Başaçıkma Ölçeği (SBÖ)

Stresle başaçıkma ölçeği Folkman ve Lazarus (1980)'un geliştirmiş olduğu Başa Çıkma Yolları Envanterinden esinlenerek hazırlanmıştır. Ölçek Şahin ve Durak (1995) tarafından Türk kültürüne uygun bir şekilde çevrilmiştir. Ölçek, stresle başa çıkma biçimini incelemeyi amaçlayan 5 alt boyutu olan bir yapıya sahiptir. Bu boyutlar; "kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, iyimser yaklaşım, boyun eğici yaklaşım ve sosyal destek arama" şeklindedir. Toplamda 30 madde içermektedir. Alt boyutlarının madde sayısı şu şekildedir; Kendine güvenli yaklaşım (7 madde), Çaresiz yaklaşım (8 madde), İyimser yaklaşım (5 madde), Boyun eğici yaklaşım (6 madde) ve Sosyal destek aramadır (4 madde). Ölçek maddelerinde alınabilecek puanlar 0-3 arasındadır. Her bir alt ölçek için alınan yüksek puan ilgili alandaki başa çıkma tarzının daha fazla kullanıldığına işaret etmektedir. Alt boyutların iç tutarlık katsayı şu şekildedir; "kendine güven" boyutu için .62-.80, "çaresiz" boyutu için .64-.73, "iyimser" boyutu için .49-.68, "boyun eğici" boyutu için .47-.72 ve "sosyal destek arama" boyutu için .45-.47 arasında istatiksel değerler aldığı belirtilmektedir (Şahin ve Durak, 1995). Mevcut araştırmada ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .70 olduğuna ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçme araçları olan "kişisel bilgi formu", "çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği" ve "stresle baş etme ölçeği" ve "temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği" Google Formlar aracılığıyla interaktif olarak rastlantısal olarak seçilen öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma kapsamındaki her bir değişkenin normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığının test edilmesine yönelik basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) katsayılarına bakılmıştır. Değişkenlerin her biri için basıklık ve çarpıklık katsayılarının referans değer aralığı olan -1.00 ile +1.00 arasında yer aldığı görülmüştür. Bu sebeple verilerin normal dağıldığı kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Verilerin analizinde, çalışmanın amacı doğrultusunda betimsel istatistikler, Pearson korelasyon katsayısı, Basit Doğrusal Regresyon Analizi ve Bağımsız Örneklem *t* testi kullanılmıştır. Veri analizleri SPSS 26.0 programı aracılığıyla yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde Z-kuşağı üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ve stresle başa çıkma becerileri ile temel psikolojik ihtiyaç düzeyleri arasındaki korelasyonlara, çoklu regresyon analizine ve cinsiyete ilişkin *t* testi sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, araştırma sorularına göre sırayla verilmiştir.

Tablo 2

Ölçeklere İlişkin Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Aile	-										
2.Arkadaş	.78**	-									
3.Özel İnsan	.62**	.76**	-								
4.İlişkisellik	.74**	.63**	.60**	-							
5.Yetkinlik	.38**	.41**	.46**	.61**	-						
6.Özerklik	.32**	.39**	.45**	.53**	.67**	-					
7.Kendine Güven	.27**	.30**	.33**	.46**	.69**	.53**	-				
8.İyimser	.26**	.28**	.33**	.42**	.54**	.42**	.71**	-			
9.Çaresiz	-.11**	-.15**	-.15**	-.19**	-.37**	-.35**	-.38**	-.30**	-		
10.Boyun eğici	-.01	-.05	-.05	-.06	-.19**	-.13**	-.17**	-.03	.55**	-	
11.Sosyal Destek Arama	.38**	.36**	.28**	.41**	.20	.21**	.23**	.16**	-.14**	-.12**	-
$\bar{X}$	18.66	17.53	19.09	60.53	50.01	29.99	15.58	9.84	13.37	6.90	6.65
Ss	6.37	6.79	6.17	12.77	10.26	9.31	4.34	3.41	5.53	3.74	2.50

*p < .05, **p < .01

Tablo 2'de araştırmanın birinci sorusu olan Z- kuşağı üniversite öğrencileri tarafından algılanan sosyal destek düzeyi ve stresle baş etme becerileri ile temel psikolojik ihtiyaçlar arasında ilişkiye yönelik bulgular yer almaktadır. Bu amaçla yapılan Pearson korelasyon analizine göre Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin

alt boyutları (aile, arkadaş ve özel insan) ile Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin alt boyutları (ilişkisellik, yetkinlik ve özerklik) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin alt boyutları (aile, arkadaş ve özel insan) ile Stresle Başa çıkma Ölçeğinin alt boyutları olan kendine güven, iyimserlik, boyun eğici ve sosyal destek arama arasında pozitif yönde, çaresizlik ile de negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin alt boyutların (ilişkisellik, yetkinlik ve özerklik) ilişkisellik ile Stresle Başa çıkma Ölçeğinin alt boyutları olan kendine güven, iyimserlik, boyun eğici ve sosyal destek arama arasında pozitif yönde, çaresizlik ile de negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 3

Temel Psikolojik İhtiyaçlara Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SH	β	t	p
Sabit	2.40	.16		14.58	.000
SBÖ	.54	.09	.16	5.93	.000
ASD	.03	.01	.60	22.33	.000
R^2= .44	F= 323.04	P= .000			

Tablo 3'te araştırmanın ikinci sorusu olan Z- kuşağı üniversite öğrencileri tarafından algılanan sosyal destek düzeyi ve stresle baş etme becerilerinin temel psikolojik ihtiyaçlara olan etkisine yönelik bulgular yer almaktadır. Bu amaçla Tablo 3'te çoklu regresyon sonuçlarına yer verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre regresyon modeli istatiksel olarak anlamlı olup üniversite öğrencilerinin stresle baş etme tarzları ve algıladıkları sosyal destek düzeyi, temel psikolojik ihtiyaçlarının %44 (R^2= .44) kadarını açıkladığı görülmektedir.

Tablo 4

Cinsiyete Göre Algılanan Sosyal Destek, Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Stresle Baş Etme Ölçeklerinin Alt Boyutlarına İlişkin t- Testi Sonuçları

Değişken		Kategori	N	$\bar{X}$	ss	sd	*t*	*p*
Algılanan Sosyal Destek	Aile	Kadın	570	18.87	6.41	801	1.41	.158
		Erkek	233	18.17	6.24	801		
	Arkadaş	Kadın	570	17.86	6.83	801	2.19	.029
		Erkek	233	16.71	6.64	801		
	Özel İnsan	Kadın	570	19.25	6.26	801	1.13	.258
		Erkek	233	18.70	5.93	801		
Temel Psikolojik İhtiyaçlar	İlişkisellik	Kadın	570	60.85	13.01	801	1.11	.267
		Erkek	233	59.75	12.16			
	Yetkinlik	Kadın	570	49.81	10.57	801	-.87	.383
		Erkek	233	50.51	9.47			
	Özerklik	Kadın	570	29.59	9.46	801	-1.92	.055
		Erkek	233	30.95	8.87			
Stresle Başetme	Kendine Güven İyimser	Kadın	570	15.46	4.48	801	-1.37	.170
		Erkek	233	15.90	3.94			
	İyimserlik	Kadın	570	9.65	3.49	801	-2.60	.009
		Erkek	233	10.31	3.16			
	Çaresizlik	Kadın	570	13.75	5.62	801	3.04	.002
		Erkek	233	12.44	5.22			
	Boyun eğici	Kadın	570	6.90	3.75	801	.09	.921
		Erkek	233	6.87	3.70			
	Sosyal destek arama	Kadın	570	6.74	2.47	801	.13	.137
		Erkek	233	6.45	2.56			

Tablo 4'te araştırmanın üçüncü sorusu olan cinsiyet değişkenine yönelik gruplar arasındaki anlamlılığın yönünü belirlemek amacıyla yapılan "Bağımsız Gruplar *t*-Testi" sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre "çok boyutlu sosyal destek" alt boyutlarında aile (t= 1.41, p> .05) ve özel insan (t= 1.13, p> .05) anlamlı bir farklılık görülmezken arkadaş alt boyutunda (t= 2.19, p> .05) anlamlı bir farklılık görülmektedir. "Temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeği" nin alt boyutları olan ilişkisellik (t= 1.11, p> .05); yetkinlik (t= -.87, p> .05) ve özerklik (t= -1.92, p> .05) cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. "Stresle başetmenin ölçeği" nin alt boyutları olan kendine güven (t= -1.37, p> .05); boyun eğici (t= .921, p> .05) ve sosyal destek (t= .137, p> .05) cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte iyimserlik (t= -2.60, p> .05) ve çaresizlik (t= 3.04, p> .05) cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermektedir. Buna göre erkek öğrencilerin daha iyimser, kadın öğrencilerin ise daha fazla arkadaşlık ve çaresizlik davranışı gösterdiği görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Z- kuşağı üniversite öğrencileri tarafından algılanan sosyal destek düzeyi ve stresle baş etme becerileri ile temel psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgusu aile, arkadaş, özel insan desteği ile ilişkisellik, yetkinlik, özerklik temel psikolojik ihtiyaçları ve kendine güven, iyimserlik, sosyal destek arama stresle baş etme biçimleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin varlığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte algılanan sosyal destek düzeyi ile temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumu arttıkça çaresizce baş etme yaklaşım düzeyinin düştüğü görülmüştür. Ayrıca algılanan sosyal destek ve temel psikolojik ihtiyaçlar ile boyun eğici davranış arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Alan yazında Banaz (1992) ve Yamaç (2009) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin aileden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek puanları ile stresle baş etme tarzlarından kendine güvenli yaklaşım ve iyimser yaklaşım alt ölçek puanları arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte algılanan aile desteği ile çaresiz yaklaşım ve boyun eğici yaklaşım alt boyut puanları arasında ise negatif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Yamaç (2009), üniversite öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada algılanan arkadaş desteği ile stresle baş etme tarzlarından sosyal destek arama alt boyutu ile negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bınar (2011) arkadaş desteği alt boyutu ile SBTÖ kendine güvenli yaklaşım ve sosyal destek arama alt boyutu puanları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusunu elde etmiştir. Demirtaş (2007) ise algılanan aile, arkadaş ve özel insan ile stresle başa çıkma da kendine güvenli ve iyimser yaklaşım puanları arasındaki pozitif bir ilişki olduğu bulgusunu elde etmiştir. Genel olarak

sosyal destek düzeyi artmasıyla birlikte öğrencilerin stresle başa etme düzeylerinin de arttığı görülmektedir (Demirtaş, 2007; Poyrazlı, Philip, Baker ve Al-Timimi, 2004). Bu anlamda mevcut araştırma ilgili literatür ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre Z kuşağı üniversite öğrencilerinin stresle baş etme tarzları ve algıladıkları sosyal destek düzeyi, temel psikolojik ihtiyaçlarını yordadığı görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde temel psikolojik ihtiyaçlar perspektifinde sosyal destek ve stresle baş etme biçimlerine yönelik bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu sebeple benzer araştırmalara yer verilecektir. Temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve algılanan stres arasındaki ilişkiye dayalı araştırmalar, psikolojik ihtiyaçların doyumunun algılanan stres düzeyini azalttığı (Parker vd., 2010) bunların yanı sıra gençlik çağındaki öğrencilerin okula uyum düzeyi ve algılanan stres düzeylerine psikolojik ihtiyaçların doyumunun etki ettiği bulunmuştur (Raufelder vd., 2014; Verdone ve Murray, 2021). Yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen farklı bir bulgu ise psikolojik ihtiyaçlarının doyumu yüksek bireyler stresle başa çıkmak için sosyal destek arayışında daha başarılı olduğundan algılanan stres düzeyleri daha düşük bulunmuştur (Aldrup vd., 2017; Oswald vd., 2018).

Alan yazında Z kuşağının belirgin özellikleri arasında sonuç odaklı olma, sorgusuz yaşama, anti-sosyallik, yalnızlaşma ve bağımlılık gibi unsurlar öne çıkmaktadır. Z kuşağının kaçınılmaz bir biçimde teknolojiye maruz kalmaları sebebiyle bireylerde daha az gelişmiş sosyal ilişki becerileri, yalnızlaşma, kaygı, güvensizlik, depresyon ve diğer psikolojik problemlerin arttığı belirtilmektedir (Igel ve Urquhart, 2012; Seemiller ve Grace, 2016; Twenge, 2017). Bu araştırmanın bulguları ışığında ise öğrencilerin sahip oldukları sosyal destek düzeyi ve stresle baş etme becerileri ile temel psikolojik ihtiyaçlar arasında bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Z kuşağı üniversite öğrencilerinin teknolojiye çok fazla maruz kalmalarının bir dezavantaj olduğu değerlendirilmektedir (Erten, 2019). Bu anlamda Z kuşağı bireylerinin sosyal ağlarda geçirdikleri sürenin azaltılmasına yönelik çalışmaların yapılarak bireylerin aile ve çevreleriyle daha fazla sosyalleşmesi sağlanabilir. Gençlerin gerçek hayattaki akranlarıyla yüz yüze iletişim kurması ve doğrudan duygularını paylaşması etkileşim yönünden önemli görülmektedir. Bununla birlikte çeşitli sivil toplum örgütleri veya gençlik ve spor bakanlığı gibi devletin ilgili kurumları vasıtasıyla farkındalık kamplarının düzenlenmesi bireylerin dijital ortam dışında sosyalleşmelerine katkı sağlayacaktır. Ayrıca Z kuşağının ön plana çıkma, popüler olana yönelme, istediklerine anında ve net bir şekilde ulaşma özellikleri göz önünde bulunarak yetişkinlerin empati çerçevesinde onların ihtiyaçlarına cevap verebilmesi kuşaklar arası etkili iletişimin kurulmasını da mümkün kılacaktır. Eğitim kurumlarında ise kişilerarası iletişim eğitimi, farkındalık etkinlikleri, ebeveyn işbirliği, problem çözme becerileri ve psikolojik danışma

hizmetleri aracılığıyla sürece destek verilebilir. Bunun yanı sıra destek kaynaklarını arttırmaya yönelik akran desteği programları ve stresle baş etme psikoeğitim programları geliştirilebilir.

Araştırmada cinsiyet değişkeni de ele alınmıştır. Bu anlamda stresle baş etmeye yönelik olarak erkek öğrencilerin daha iyimser, kadın öğrencilerin ise daha fazla çaresizlik davranışı gösterdiğine ulaşılmıştır. Ayrıca algılanan sosyal desteğe yönelik ise arkadaşlık boyutunun erkek öğrencilere göre kadın öğrencilerin lehine olduğu sonucu elde edilmiştir. Bununla birlikte aile, özel insan, ilişkisellik, yetkinlik, özerklik, kendine güven, boyun eğici ve sosyal destek arama boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Alan yazında üniversite öğrencilerinin stresle baş etme durumlarını cinsiyet değişkenine göre ele alan çalışmalarda kadınların erkeklerden daha yüksek düzeyde stres bildirdikleri (Baum ve Grunberg, 1991), streslerini erkeklerden daha olumsuz gördükleri (Brazelton, Greene ve Gynther, 1996) ve streslerini kabul edilemez düzeyde olduğunu düşündükleri belirtilmektedir (Campbell, Svenson ve Jarvis, 1992). Arthur (1998) tarafından yapılan çalışmada kız öğrencilerin stres durumlarını yönetme konusunda erkeklerden daha fazla endişe duydukları görülmektedir. Stresle başa çıkmak için erkekler ve kadınlar tarafından kullanılan başa çıkma stratejilerinde de cinsiyet anlamında farklılıklar bulunmaktadır. Erkekler, kadınlara göre daha çok kaçınma odaklı başa çıkma ve problem odaklı başa çıkmayı kullanmakta (Berzonsky, 1992); kadınlar ise daha çok duygu odaklı başa çıkma becerilerini kullanmaktadır (Ptacek, Smith ve Zanas, 1992). Türküm (2002) tarafından yapılan çalışmada kadınların sosyal destek arama ve kaçınma alt boyut puanlarının erkeklerden anlamlı olarak yüksek olduğu belirtilmektedir. Güler ve Çınar (2010) ise erkek öğrencilerin boyun eğici alt ölçeğinden aldıkları puanların kız öğrencilerden daha yüksek olduğunu bildirmektedir. Kaşık (2009) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin aile, arkadaş ve öğretmenden algıladıkları sosyal destek düzeyi bakımından farklılıklar olduğu; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre algıladıkları sosyal destek düzeyinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Araştırmada üniversite öğrencilerinde ilişkisellik, yetkinlik, özerklik, kendine güven bağlamında cinsiyete göre bir farklılık olmadığı görülmüştür. Gürer ve Kılınç (2019) tarafından yapılan çalışmada da cinsiyet bağlamında temel psikolojik ihtiyaçların farklılaşmadığı belirtilmektedir. Bu bulgu Gençtanırım ve Tay (2015) tarafından yapılan araştırmayı desteklemektedir. Üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçlarını cinsiyet değişkenine göre ele alan araştırmalar da bulunmaktadır (Kesici, Üre, Bozgeyikli ve Sünbül, 2003; Çelikkaleli ve Gündoğdu, 2005; Cihangir-Çankaya, 2009). Alan yazında yapılan çalışmalarda kadınların erkeklere göre özerklik ve ilişkili olma ihtiyaçlarının daha fazla olduğuna ulaşılmıştır (Kesici vd., 2003; Çelikkaleli ve Gündoğdu, 2005; Cihangir-Çankaya, 2009). Bu sonuçlarla ilgili toplumsal, sosyal, kültürel ve dinsel değer yargılarının etkili olduğu ifade edilebilir.

Bununla birlikte kadınların korumacı ve baskıcı bir tutumla karşılaşması, geleneksel yaşam tarzı ve cinsiyete göre gelişim fırsatlarının değişkenliğinin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda eğitim kurumlarının müfredatlarında cinsiyet konusunda örtük veya gizil öğrenme yoluyla bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir. Bununla birlikte özellikle kız öğrencilerin duygusal odaklı baş etme yöntemleri yerine problem odaklı aktif baş etme yöntemlerini kullanmaları teşvik edilebilir.

Özetle, bu çalışmanın sonuçları, Z- kuşağı üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım ihtiyaçlarının, algıladıkları sosyal destek düzeyi ve stresle baş etme becerileri bağlamında önemli bir işleve sahip olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte araştırmanın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Öncelikle araştırmada kullanılan değişkenlerin yanı sıra farklı değişkenlerin söz konusu olabileceğine yönelik yapılacak çalışmaların, temel psikolojik ihtiyaçların daha kapsamlı değerlendirilmesi noktasında önem olacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma kesitsel ve ilişkisel bir tasarıma sahip olduğu için nedensellikten bahsetmek mümkün görülmemektedir. Bu araştırma sonucunun farklı araştırma yöntemleriyle yapılması alan yazına katkı sağlayacaktır. Özellikle araştırmacılara deneysel ve nitel yöntemlerin farklı çalışma gruplarıyla yapılması önerilmektedir. Bu şekilde bulguların geçerliği ve genellenebilirliği artacaktır. Araştırma bulgularının Z kuşağı üniversite öğrencileri için tasarlanan psikolojik danışma müdahaleleri açısından uygulayıcılara katkı sunacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Adıgüzel, O., Batur, H. B., Ekşili, N., (2014). Kuşakların değişen yüzü ve Y kuşağı ile ortaya çıkan yeni çalışma tarzı: Mobil yakalılar. *Süleyman Demirel* Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, *1*(19), 165-182.

Akdemir, A., Konakay, G., Demirkaya, H., Noyan, A., Demir, B., Ağ, C., Pehlivan, Ç., Özdemir, E., Akduman, G., Eregez, H., Öztürk, İ. ve Balcı, O. (2013). Y kuşağının kariyer algısı, kariyer değişimi ve liderlik tarzı beklentilerinin araştırılması. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, 2*(2)*,* 11-42.

Aksüllü, N. ve S. Doğan (2004). Huzurevinde ve evde yaşayan yaşlılarda algılanan sosyal destek etkenleri ile depresyon arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *5*, 76-85.

Aluede, O., Imhonde, H., and Eguavoen, A. (2006). Academic, career and personal needs of Nigerian Univeristy students. *Journal of Instructional Psychology, 33*(1), 50-57.

Aldrup, K., Klusmann, U., and Lüdtke, O. (2017). Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among

beginning teachers. *Learning and Instruction, 50*(2017), 21-30. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.11.05

Altay, M. (2007). *Okul yöneticilerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Andrews, L. (1987). Anket talimatlarının bir fonksiyonu olarak danışmanlık öncelikleri ve katılımcıların cinsiyeti. *Psikolojik Danışma Dergisi 34*(2), 232-235.

Archer, J. and Stewart, C. (1998). *Counseling and mental health services on campus: A handbook of contemporary practices and challenges*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Arco, J. L., Fernandez, F. D., Heilborn, V. A., and Lopez, S. (2005). Demographic, academic and psychological profile of students attending counseling services at the University of Granada (Spain). *International Journal for the Advancement of Counselling*, *27*(1), 71-85.

Arslan, C. (2009). Anger self esteem and perceived social support in adolescence. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, *37*(4), 555–564.

Atik, G., ve Yalçın, . (2010). Counseling needs of educational sciences students at the Ankara University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2,* 1520–1526. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.228

Bakır, V. (2022). Üniversite öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin yaşam doyumuna etkisi. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *6*(1), 30-38.

Banaz, M. (1992). *Lise öğrencilerinde sosyal destek kaynakları ve stres ile ruh sağlığı arasındaki ilişki.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Bassiouni, D. H. and Hackley, C. (2014). Generation Z children's adaptation to digital consumer culture: A critical literature review. *Journal of Customer Behaviour*, *13*(2), 113-133.

Baum, A. and Grunberg, N. E. (1991). Gender, stress, and health. *Health Psychology, 10,* 80-85.

Bernard, L. C. and Krupat, E. (1994). *Health psychology: Biopsychosocial factors in health and illness.* New York: Harcourt Brace College.

Berzonsky, M. D. (1992). Identity style and coping strategies. *Journal of Personality, 60,* 771- 788.

Boyd, V., Holder, V., Hunt, P., Hunt, S., Magoon, T. and Van Brunt J. (1999). *Issues of concern to undergraduate students: Do students seek help for these concerns?* Counseling Center Research Report 19, University of Maryland, College Park.

Brazelton, E. W , Greene, K. S. and Gynther, M . (1996). Femininity, depression and stress in college women. *Social Behavior and Personality, 24*, 329-334.

Baştürk, D. (2002). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerde algılanan sosyal desteğin akademik başarı üzerine etkisi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Bınar, E. S. (2011). *Sığınma evinde kalan kadınların algıladıkları sosyal destek ile stresle başa çıkma tarzları ve umut düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. https://doi.org/10.14527/9789944919289

Campbell, R. L. , Svenson, L. W. and Jarvis, G. K. (1992). Perceived level of stress among university undergraduate students in Edmonton, Canada. *Perceptual and Motor Skills, 75*, 552-55.

Cassel, J. (1974). Psychosocial processes and stress: Theoretical formulation. *International Journal of Health Services, 4*(3), 471-482.

Cihangir-Çankaya, Z. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: öz belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi, 4*(31), 23-31.

Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine, 38*(5), 300- 314.

Cohen, S. and Wills, T. A. (1985). Stress, social support and buffering hypothesis. *Psychological Bulletin. 98*(2), 310-357.

Constantine, M. G., Chen, E. C. and Ceesay, P. (1997). Intake concerns of racial and ethnic minority students at a university counseling center: Implications for developmental programming and outreach. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 25,* 210-218.

Çelikkaleli, Ö. ve Gündoğdu, M. (2005). Eğitim fakültesi öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *6*(9), 43–53.

Çetin-Aydın, G. ve Başol, O., (2014). X ve Y kuşağı: Çalışmanın anlamında bir değişme var mı? *Electronic Journal of Vocational Colleges, 4*(4), 1-15.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları (3.Basım)*. Ankara: Pegem Akademi.

Deci, E. L. and Ryan, R. M. (2000). The" what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, *11*(4), 227-268.

Demirkaya, H., Akdemir, A., Karaman, E. ve Atan, Ö., (2015). Kuşakların yönetim politikası beklentilerinin araştırılması. İşletme Araştırmaları Dergisi, 7(1), 186-204.

Demirtaş, A. S. (2007). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algılanan sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri ile stresle başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişki. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Desai, S. P. and Lele, V. (2017). Correlating internet, social networks and workplace- a case of generation Z students. *Journal of Commerce & Management Thought, 8*(4), 802–815.

Doğan, T. (2012), Türk üniversite öğrencilerinin danışmanlık ihtiyaçlarının uzun süreli bir incelemesi. *Danışmanlık ve Gelişim Dergisi*, *90*, 91-96. https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00012.x

Eker, D., Arkar, H., Yaldız, H. (2001). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi, 12*(1), 17-25.

Ergene, T. ve Yıldırım, I. (2004). Üniversiteye giriş sınavı adayları arasında depresyon. *Psikiyatri, Psikoloji ve Psikofarmakoloji Dergisi*, *12*, 91 - 100.

Ermolova, T. V., Litvinov, A. V., Savitskaya, N. V. and Logvinova, O. K. (2020). Priorities of psychological and educational work with generation Z (foreign experience). *Journal of Modern Foreign Psychology, 9*(4), 89-102. https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090408

Erten, P. (2019). Z kuşağının dijital teknolojiye yönelik tutumları. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(1), 190-202.

Folkman, S. and Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 219-239.

Frazier, P. A. and Schauben, L. J. (1994). Stressful life events and psychological adjustment among female college students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 27,* 280-292.

Erden-Ayhün, S., (2013). Kuşaklar arasındaki farklılıklar ve örgütsel yansımalar. Çanakkale Onsekiz Mart Ü*niversitesi Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 93-112.

Halisdemir, M. (2016). *Okul yöneticilerinin Z kuşağına yönelik tutumları ve Z kuşağının okul yöneticisi algısı.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Hayes, J. A. (1997). What does the brief symptom inventory measure in college and university counseling center clients? *Journal of Counseling Psychology, 44,* 360-367.

Heppner, P. P., Kivlighan, D. M., Good, G. E., Roehlke, H. J., Hills, H. I. and Ashby, J. S. (1994). Presenting problems of university counseling center clients: A snapshot and multivariate classification scheme. *Journal of Counseling Psychology, 41,* 315-324.

Gençtanırım, D. ve Tay, B. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının psikolojik ihtiyaçları. İlköğretim Online, *14*(2) , 647-656.

Gizir, C. A., (2005). Orta Doğu Teknik Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin problemleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(2), 196-213.

Görgü, E. (2005). *3-7 yaş arası otistik çocuğa sahip olan annelerin algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Güler, Ö. ve Çınar, S. (2010). Hemşirelik öğrencilerinin algıladıkları stresörler ve kullandıkları baş etme yöntemlerinin belirlenmesi. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, Sempozyum Özel Sayısı*, 252-255.

Güneri, O. Y. (2006). Türk Üniversitelerinde danışmanlık hizmetleri. *Uluslararası Ruh Sağlığı Dergisi*, *35*(1), 26–38.

Gürbüz, S., (2015). Kuşak farklılıkları: Mit mi, gerçek mi? *Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü* İş ve İnsan Dergisi*, 2*(1)*,* 39-58.

Gürer, B. ve Kılınç, Z. (2019). Doğa sporları yapanların temel psikolojik ihtiyaçlarının zihinsel dayanıklılığa etkisi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 14*(2), 222-233.

Igel, C. and Urquhart, V. (2012). Generation Z, meet cooperative learning. *Middle School Journal*, *43*(4), 16-21.

Johnson, R. W., Ellison, R. A. and Heikkinen, C. A. (1989). Psychological symptoms of counseling center clients. *Journal of Counseling Psychology, 36*, 110-114.

Kahriman, İ. ve Yeşilçiçek, K. (2007), Karadeniz Teknik Üniversitesi Trabzon Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin aile ve arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, *10*(1), 10-21.

Karadoğan, A. (2019). Z kuşağı ve öğretmenlik mesleği. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(2), 9-41.

Kaşık, D. Z. (2009). *Ergenlerde karar verme stilleri ve algılanan sosyal destek düzeylerinin sosyal yetkinlik beklentisi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Kaziasty, K. (2005), Social support and traumatic stress. *The National Center For Post Traumatic Stress Disorder Research Quarterly*, *16*(2), 1-8.

Kesici, Ş., Üre Ö., Bozgeyikli, H. ve Sünbül, A. M. (2003). *Temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği.* VII. Ulusal PDR Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, Malatya.

Kitzrow, M. A. (2003). The mental health needs of today's college students: Challenges and recommendations. *NASPA Journal*, *41*, 167– 181.

Koç, H. ve Arslan, C. (2019). Üniversite öğrencilerinde algılanan sosyal destek benlik saygısı ve sabır arasındaki ilişkiler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *9*(54), 821–840.

Lazarus, R. S. and Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping.* New York: Guildford

Lepore, S., Evans, G. and Schneider, M. (1992). Dynamic role of social support in the link between chronic stress and psychological distress. *Journal of personality and social psychology*. *61*(6), 899-909.

Leskauskas, D.(2020). Generation Z, everyday (living with an) auxiliary ego. *International Forum of Psychoanalysis*, *29*(3), 169-174.

Lucas, M. S. and Epperson, D. L. (1990). Types of vocational undecidedness: A replication and refinement. *Journal of Counseling Psychology, 37,* 382-388.

Lucas, M. S. (1997). Identity development, career development, and psychological separation from parents: Similarities and differences between men and women. *Journal of Counseling Psychology, 44,* 123-132.

Lucas, M. S. and Berkel, L. A. (2005). Counseling needs of students who seek help at a university counseling center: A closer look at gender and multicultural ıssues. *Journal of College Student Development, 46*(3), 251-266. https://doi:10.1353/csd.2005.0029.

McClain, L. and Abramson, L. Y. (1995). Self-schemas, stress, and depressed mood in college students. *Cognitive Therapy and Research, 19,* 419-432.

Nelson, E. S., Karr, K. M. and Coleman, P. K. (1995). Relationships among daily hassles, optimism and reported physical symptoms. *Journal of College Student Psychotherapy, 10,* 11-26.

Oliver, J. M., Reed, C. K. A., Katz, B. M. and Hugh, J. A. (1999). Students' self-reports of help-seeking: The impact of psychological problems, stress and demographic variables on utilization of formal and informal support. *Social Behavior and Personality, 27*(2), 109-128.

Oswald, T. M., Winder-Patel, B., Ruder, S., Xing, G., Stahmer, A. and Solomon, M. (2018). A pilot randomized controlled trial of the ACCESS program: A group intervention to improve social, adaptive functioning, stress coping, and selfdetermination outcomes in young adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *48*(5), 1742-1760. https://doi.org/10.1007/s10803-017-3421-9.

Parker, S. L., Jimmieson, N. L. and Amiot, C. E. (2010). Self-determination as a moderator of demands and control: Implications for employee strain and engagement. *Journal of Vocational Behavior, 76*(1), 52-67. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.06.010.

Pearson, R. E. (1990) *Counseling and social support (Perspectives and Practice).* California: SAGE Publication, Inc.

Poyrazlı, Ş., Philip, R. K., Baker, A. and Al-Timimi, N. (2004). Social support and demographic correlates of acculturative stres in ınternational students. *Journal of College*, *7*, 73-82.

Procidano, M. and Heler, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: Tree validation studies. *American Journal of Commumty Psychology*, *11*(l), 1-24.

Ptacek, J. T., Smith, R. E. and Zanas, J. (1992). Gender, appraisal, and coping: A longitudinal analysis. *Journal of Personality, 60,* 747-770.

Ramsey, G. L. (2000). *A freshmen student needs assessment of current cervices provided by the Student Services Department at the University of Wisconsin-Stout.* [Unpublished Master's thesis, University of Wisconsin-Stout], Menomonie.

Raufelder, D., Kittler, F., Braun, S. R., Lätsch, A., Wilkinson, R. P., & Hoferichter, F. (2014). The interplay of perceived stress, self-determination and school engagement in adolescence. *School Psychology International, 35*(4), 405-420. https://doi.org/10.1177/0143034313498953

Robertson, S. E. (1988). Social Support: Implication for Counselling. *International Journal For the Advancement of Counselling*, *11*, 313-321.

Seemiller, C., & Grace, M. (2016). *Generation Z goes to college.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Sorias, O. (1988). Sosyal destek kavramı. *EÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, *27*(1), 353-357.

Süral-Özer, P., Eriş, E. D. ve Timurcanday-Özmen Ö. N., (2013). Kuşakların farklılaşan iş değerlerine ilişkin emik bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 38,* 123-142.

Stone, G. L., Vespia, K. M., & Kanz, J. E. (2000). How good is mental health care on college campuses? *Journal of Counseling Psychology, 47,* 498-510.

Şahin, N. H. ve Durak, A. (1995). Stresle başaçıkma tarzları ölçeği: Üniversite öğrencileri için uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi, 10*(34), 58-73.

Türküm, A. S. (2002). Stresle başa çıkma ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(18), 25-34.

Twenge, J. M. (2017). *Gen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy- and completely unprepared for adulthood and what that means for the rest of us.* New York, NY: Atria Books.

Türk Dil Kurumu; Büyük Türkçe Sözlük, http://tdkterim.gov.tr/bts (Erş. Trh. 08.04.2022).

Upcraft, M. L. (1999). *Today's first year students and alcohol. Paper prepared for the National Advisory Council on Alcohol Abuse and Alcoholism Subcommittee on College Drinking.* Panel 1: Contexts and Consequences, National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism, Washington, DC.

Verdone, M. and Murray, M. (2021). Stress and basic need satisfaction of first-year healthcare professional students. *Medical Science Educator, 31*(1), 1-7. https://doi.org/10.1007/s40670-021-01207-z.

Vlisides, C. E., Eddy, J. P. and Mozie, D . (1994). Stress and stressors: Definition, identification and strategy for higher education constituents. *College Student Journal, 28,* 122-124.

Vonk, M. E. and Thyer, B. A. (1999). Evaluating the effectiveness of short-term treatment at a university counseling center. *Journal of Clinical Psychology*, 55, 1096– 1106. https://doi:10.1002(SICI)1097-4679(199909)55:9<1095::AID-JCLP7>3.0.CO;2-A.

Yamaç, Ö. (2009). Üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişki. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Yarris, E. Y. (1996). Counseling. In A. L. Rentz (Ed.), *Student affairs practice in higher education* (pp.143-174). Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Yıldırım, I. (2006). Akademik başarının belirleyicileri olarak günlük sorunlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30, 258-267.

Yıldırım, A. (2015). Benliğe yönelik tehdidin benliği yüceltme ve koruma ile ilişkisi: kendini belirleme kuramı açısından bir inceleme. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Zimet, G. D., Dahlem, N.W., Zimet, S. G. and Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal Pers Assess*, *52*(1), 30-41.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Yaz/2023 ● Sayı: 239, (2077-2106)

Öğretmenlerin Bakış Açısından Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Becerilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerini Yordama Gücü*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Elif KARAMUK[1], Sabiha DULAY[2]

1 Arş. Gör., İstanbul Galata Üniversitesi, Rektörlük Ortak Dersler Bölümü, elifnur.karamuk@galata.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5866-995X.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, sabiha.dulay@es.bau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9994-0363.

Gönderilme Tarihi: 27.07.2022 Kabul Tarihi: 13.03.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1149350

Atıf: "Karamuk, E., ve Dulay, S. (2023). Öğretmenlerin bakış açısından okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerinin çatışma yönetimi stratejilerini yordama gücü. *Millî Eğitim Dergisi, 52* (239), 2077-2106. DOI: 10.37669/milliegitim.1149350"

Öz

Duygusal zekâ, bireylerin kendi duygularının ve etkileşimde olduğu diğer insanların duygularının farkında olmasını ifade eder. Bireylerin iş ve sosyal hayatlarında başarılı olmasını ve sağlıklı ilişkiler kurmasını sağlayan duygusal zekânın, yaşanan çatışmaların etkili bir şekilde çözülmesinde önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, söz konusu çalışmada okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerinin çatışma yönetimi stratejilerini yordama gücünün incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nicel araştırma desenlerinden ilişkisel model kullanılmıştır. Araştırma verileri, kolay ulaşılabilir ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri ile seçilen özel ve devlet okullarında çalışan 299 öğretmenden, Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Değerlendirme Ölçeği ve Örgütsel Çatışma Envanteri (ROC II) ile toplanmıştır. Bulgular, okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerileri ile çatışma yönetimi stratejileri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Duygusal zekânın alt boyutlarından kişisel yetenekler ve iletişim becerileri, uyum ve motivasyon, duyguların yönetimi; çatışma yönetimi stratejilerinden tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye sahipken, hükmetme stratejisi negatif yönlü anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Ayrıca, duygusal zekanın çatışma yönetimi stratejilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *duygusal zekâ, çatışma, çatışma yönetimi*

* Bu çalışma yazarın "Duygusal Zekânın Eğitim Kurumlarındaki Örgütsel Çatışma Yönetimini Yordama Gücü" isimli yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

The Predictive Power of Emotional Intelligence on Conflict Management Strategies of School Principals from the Perspective of Teachers

Abstract

Emotional intelligence refers to individuals being aware of their own emotions and the emotions of other people with whom they interact. It is thought that emotional intelligence, which enables individuals to be successful in their work and social lives and to establish healthy relationships, will play an important role in effectively resolving conflicts. In this context, the aim of this study was to examine the predictive power of school administrators' emotional intelligence skills on conflict management strategies. For this purpose, the correlational model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The data was collected from 299 teachers working in private and public schools selected through convenience and maximum variation sampling with the Evaluation Scale of the Administrators' Emotional Intelligence Skills and Rahim Organizational Conflict Inventory (ROC II). The findings revealed that there was a significant and positive relationship between emotional intelligence skills and conflict management strategies. Personal abilities and communication skills, adaptability and motivation, and management of emotions of emotional intelligence's sub-dimensions have a positive and significant relationship with integration, obliging, avoidance and compromise of conflict management strategies, while the domination strategy has a negative significant relationship. It is also indicated that emotional intelligence had significant predictive value for conflict management strategies.

Keywords: *emotional intelligence, conflict, conflict management*

Giriş

Örgütleri uzun süre etkisi altında bırakan klasik yönetim anlayışı ile insan sadece üreten rasyonel bir varlık olarak ele alınarak, örgütün informal yanı ve insanların duyguları göz ardı edilmiştir. Bu bakış açısıyla, duygular üretimi ve rasyonelliği tehlikeye attığı için kontrol altında tutulmaya çalışılmıştır. Ancak, hızla gelişen dünyada örgütlerin en değerli kaynağı olan insanın sadece rasyonel bir varlık olarak görülmesi artık işlevselliğini yitirmiş, insanların hem sosyal hem de duygusal açısından ele alınması gerektiği düşüncesi önem kazanmıştır. Örgütlerin birçok farklı kişiden oluşan karmaşık bir sosyal birim olduğu göz önüne alındığında duygulardan bağımsız bir ortam olarak düşünülemeyeceği açıktır. Bu bağlamda, bireyler hem özel hem de sosyal yaşamlarında başarılı olabilmek için bilişsel zekânın yanında duygusal zekâya da ihtiyaç duymaktadır (Goleman, 2000). Duygusal zekâ kavramı, son yıllarda kişi-

lerin davranışları ve bilişsel fonksiyonları üzerinde yapılan araştırmalar neticesinde dünyada yaygınlığı giderek artan bir kavram haline gelmiştir. Özellikle, etkili liderlik için sosyal ve duygusal zekâ becerileri odak noktası haline gelmiş ve bu beceriler iş yaşamında başarı için ön koşul olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Núñez, Patti ve Holzer, 2015).

Bireylerin hem kendi duygularının hem de etkileşim kurduğu diğer kişilerin duygularının farkında olmasını ve bunları yönetebilmesini ifade eden duygusal zekâ kavramının eğitim alanında öneminin anlaşılması oldukça yenidir. Duygusal zekâ, iş yaşamının yanı sıra okul başarısının artmasında, etkili ve olumlu öğrenme ortamlarının tasarlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, eğitim alanında duygusal zekâ konusunda yapılan çalışmalar giderek artmaktadır (Ayiro, 2009; Brackett vd., 2013; Goleman, 2005). Bu çalışmalar sadece eğitim öğretim ortamlarının tasarlanmasında değil aynı zamanda etkili bir okul yönetimi için duygusal zekanın önemine dikkat çekmektedir (Chen ve Guo, 2020; Gómez-Leal vd., 2002; Park, Lee ve Cooc, 2018; Singh ve Townsley, 2020). Özellikle, okul yöneticilerinin başarılı olabilmesi için kendi ve çalışanlarının duygularını anlayabilmesi ve bu duyguları etkili bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir (Pilis ve Özbaş, 2016). Bu bağlamda, duygusal zekâ etkili liderliğin önemli bir parçası olarak algılanmakta (George, 2000) ve yüksek düzeyde duygusal zekâ becerileri gösteren liderlerin çalışanlarını etkilemede, ilham vermede, gelişmelerini sağlamada ve değişimi yönetmede daha başarılı oldukları anlaşılmaktadır (Moore, 2009).

Son yıllarda teknolojik gelişmeler ve değişen dünya koşullarıyla birlikte eğitim kurumları değişen düzene göre yeniden yapılanmakta ve okulun ihtiyaçları zaman içinde değişmektedir. Bu değişim ve adaptasyon süreci okul yöneticilerinin işlerini kolaylaştırabilirken, önemli kararlar verilmesi gereken durumlar ortaya çıktığında ise yöneticileri daha fazla sorumluluk almak zorunda bırakabilmektedir (Kurban, 2015). Goleman, Boyatsız ve McKee (2002) lideri gruba duygusal rehberlik yapan kişi olarak ifade etmektedir. Grubun duygularına yön vermek ve olumsuz duyguların yarattığı ortamı yok etmek liderin görevidir. Lider çalışanların duygu durumunu etkileyerek örgüt içindeki duygusal ikliminin oluşumuna katkı sağlamaktadır. Bu süreçte okul yöneticilerinin karar verme süreçlerinde kendi ve diğerlerinin duygularını etkili şekilde gözlemleyebilmesi ve bu duyguları etkili bir şekilde yönetebilmesi için duygusal zekaya sahip olmaları gerekmektedir (Brockert ve Braun, 2000).

Duygular hem bireysel yaşamda hem de iş yaşamında kişiler arası ilişkilerin büyük bir parçasıdır. Sevinç, huzur ve coşku gibi pozitif duygu durumları olumlu ortamlar ve ilişkiler yaratabileceği gibi kızgınlık, stres ve öfke gibi negatif duygular kişisel ve iş yaşamında çatışmalara sebep olabilmektedir. Örgütlerde çatışma durumu

oldukça normaldir, örgüt içindeki birimler, bölümler ve görevler arasında oluşan çatışmayı ortadan kaldırmak imkansızdır (Açıkalın, 1998; Atay, 2002; Rahim, Magner ve Shapiro, 2000; Robbins ve Judge, 2012; Spaho, 2013). Bu durumda, örgütsel çatışmaları yönetmede ve çatışma sonucunda ortaya çıkan gerilimli durumları azaltmada yöneticilere büyük iş düşmektedir. George (2000), liderlerin duygular hakkında bilgisi olması ve farklı durumlarda olası duygusal tepkileri tahmin edebilme becerilerine sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Bu duygusal tepkileri önceden tahmin edebilme ve anlayabilme becerisi okul yöneticilerine çatışma yönetiminde katkı sağlayacaktır. Bu nedenle, okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerileri ve çatışma yönetimi stratejilerinde gerekli donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde duygusal zekâ kavramının liderlik, çatışma yönetimi, problem çözme, performans, iş tatmini ve karar verme gibi konularla birlikte ele alınmasıyla, birçok alanda odak noktası haline geldiği görülmektedir (Hartley, 2004; McCleskey, 2014; Rizeanu, 2016).

Duygusal zekâ, bireylerin kendi duygularının ve başkalarının duygularının farkında olmasına imkân tanıyarak, örgütte ortaya çıkabilecek olası çatışmaların etkili bir şekilde yönetilmesini sağlayacaktır. Duygusal zekâ ve çatışma yönetiminin ilişkili olduğunu gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Chen ve Phillips, 2019; Li vd., 2021; Malek, 2000; Rahim ve Psenicka, 2002; Shih ve Susanto, 2010; Vashisht, Singh ve Sharma, 2018). Duygusal zekânın öneminin giderek artması ve yaşanan çatışmalarda duygu yönetimi konusundaki zorluklar dikkate alındığında duygusal zekâ ve çatışma yönetimi arasındaki ilişkinin araştırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Duygusal zekâ ve çatışma yönetimi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin algısına yönelik araştırmaların az sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Okul yönetiminin en önemli paydaşlarından biri olan öğretmenlerin bakış açılarına göre okul yöneticilerinin duygularını yönetme becerileri ve bu becerilerinin çatışma yönetimlerini nasıl etkilediğini inceleyen bu çalışma özellikle okul yöneticilerinin duygusal zekâ ve çatışma yönetimi becerilerinin nasıl algılandığına dair yol gösterici nitelikte olacaktır. Okul yöneticilerinin çatışma durumlarını etkin şekilde yönetebilmesi duygusal zekâ becerilerine sahip olmaları gerektiği düşüncesinden yola çıkarak bu araştırmada duygusal zekânın çatışma yönetimi stratejini yordama gücü araştırılmaktadır. Çalışmanın amacına yönelik belirlenen alt amaçlar şu şekildedir:

- Okul yöneticilerinin duygusal zekâları ile çatışma yönetimi stratejileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Duygusal zekâ çatışma yönetimini ne düzeyde yordamaktadır?
- Duygusal zekanın alt boyutları çatışma yönetimin alt boyutlarını ne düzeyde yordamaktadır?

Duygusal Zekâ

Duygusal zekâ kavramı ilk defa Mayer ve Salovey (1993) tarafından ortaya atılmıştır. Mayer ve Salovey'e göre duygusal zekâ, bireyin kendi ve diğerlerinin duygularını gözlemleme, duyguların arasında ayrım yapabilme ve bu bilgileri bireyin düşüncelerine ve eylemlerine rehberlik etmesi için kullanma yeteneğini içeren sosyal zekânın alt türü olarak ifade etmektedir (Mayer ve Salovey, 1993). Mayer ve Salovey'in tanımından sonra duygusal zekâ kavramı akademik anlamda araştırılmaya başlanmıştır. Harvard Üniversitesi nörobilim çalışmalarıyla bilinen Daniel Goleman araştırmaları ile duygusal zekâ kavramının gelişimine önemli derecede katkı sağlamıştır. Goleman (1995), duygusal zekâyı bireyin kendi duygularının farkında olması, duygularını yönetmesi, bireyin kendine olan güveni, kendini motive etmesi ve başkalarının duygularını yönetmesi ve onları motive etmesi olarak tanımlamaktadır. Cooper ve Sawaf (2003) ise, insanı kendi potansiyel ve amaçlarının peşinden gitmeye teşvik eden, en gerçek değer ve özlemleri hareketlendiren ve bunları düşüncelerden eylemlere dönüştüren olgunun duygusal zekâ olduğunu belirtmektedir. Bir başka tanıma göre duygusal zekâ, kişilerin çevresel koşulların etkili bir şekilde üstesinden gelmesini sağlayan sosyal ve duygusal bilgi ve beceriler olarak açıklanmaktadır. Bu bilgi ve beceriler; (i) kendini anlama, ifade etme ve farkındalık, (ii) başkalarını anlama, fark etme ve onlarla ilişki kurma, (iii) kuvvetli duygularla başa çıkma ve bireylerin dürtülerini kontrol altında tutma ve (iv) bireysel ya da toplumsal problemleri çözme ve değişime ayak uydurma becerilerini içermektedir (Bar-on, 1997; 2000).

Duygusal zekâ çerçevesinde büyük öneme sahip olan "yönetmek" öncelikle bireylerin kendilerini yönetmesi anlamına gelmektedir. Duyguların iş yaşamında yeri olmadığı geleneksel görüşün tam tersine günümüzde bireylerin duygusal farkındalığı, duygularını yönetme ve sağlam ilişkiler kurma gibi gelişmiş duygusal zekâ yetkinlikleri iş hayatında başarıya giden yol olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu açılardan ele alındığında, duygusal zekânın çalışan, lider ve örgüt performansı üzerindeki olumlu etkileri olabileceği düşünülmektedir. Duygusal zekâsı yüksek olan liderler, çalışanlarını yenilikçi ve uyumlu olmaları konusunda güdülerken (Goleman, 2000), örgütlerdeki değişim süreçlerini başarılı bir şekilde yönetmekte ve çalışan arasında motivasyonu, işe bağlılığı, açık iletişimi ve takım çalışmasını arttırmaktadır (Goleman ve Cherniss, 2001). Bununla birlikte, gelişmiş duygusal zekâ iş doyumu ve performansı arttırırken (Wong ve Law, 2002), işten ayrılma niyetini azalmaktadır (Joseph ve Newman, 2010). Böylece, örgütlerde karar verme süreçlerinde etkin sonuçlara ulaşılması, yaratıcı çözümlerin ortaya çıkması ve performans artışı gibi olumlu çıktılar meydana gelmektedir (Druskat ve Wolff, 2001). Bu sayede, öğretmenlerin ve dolayısıyla okulun başarısı artacaktır (Ayiro, 2009; Öztekin, 2006).

Okul yöneticileri için duygusal zekâ, okul içinde gelişen durumları algılayabilmek, kişilerin eğilimlerini okuyabilmek ve ona göre eyleme geçmeleri için gereklidir. Bu bağlamda, duygusal zekâ becerilerini kullanan okul yöneticileri öğretmenler arasında iş birliğini arttırarak uyumlu bir çalışma ortamı yaratabilirler. Duygusal zekâsı gelişmiş okul yöneticileri kendi kapasitelerinin farkındadırlar, duygularını düzenleyebilir, kendilerini motive eder, empati kurar ve sosyal ilişkilerde başarılı olurlar (Çakar ve Arbak, 2004). Bu duygusal zekâ becerilerine hâkim olan okul yöneticileri ile çalışan öğretmenler, kendilerini daha değerli, özgüvenli hissederek, duygu ve düşüncelerini rahat ifade edebilecek ve duyguların karşılıklı olarak anlaşıldığı bu tür bir okul ortamında ortaya çıkabilecek olası çatışmalar önlenebilecek ya da etkili bir şekilde çözüme ulaşabilecektir.

Çatışma Yönetimi Stratejileri

Bireylerin kişilik özellikleri, bakış açıları, görüş ve tutumlarının birbirinden farklı olduğu göz önüne alındığında kişiler arası anlaşmazlık ve uyuşmazlığın etkileşim sonucu ortaya çıkan doğal bir durum olduğu söylenebilir. Bu farklılıklar sonucunda bireyler ben merkezci tavırlar sergileyebilir böylece diğerlerinin bakış açısını anlamakta zorluk yaşarlar ve çatışma durumları ortaya çıkar (Campbell ve Graziano, 2005). Farklı özelliklere sahip birçok insandan meydana gelen örgütlerde çatışma durumu kaçınılmaz bir durumdur. Bu bağlamda çatışmanın nasıl yönetildiği bireyler ve örgütler için ne tür sonuçlar doğuracağı yönünden önem taşımaktadır.

Çatışma yönetimi; örgüt içindeki bireyler, gruplar ya da örgütler arasındaki çatışma düzeyini kontrol ederek çatışma yaşayanlar arasındaki anlaşmazlık ve uyuşmazlığın kurumun yararına olacak şekilde yönetilmesi olarak tanımlanmaktadır (Akkirma, 1998; Brown vd., 2019; Chen, Liu ve Tjosvold, 2005; Kondalkar, 2007; Rahim, Garrett ve Buntzman, 1992). Rahim (2002) ise bireyler arasında yaşanan çatışmaları yönetebilmek adına beş farklı strateji öne sürmektedir. Bu stratejiler için ölçek geliştirerek her bir davranışı farklı boyutta ölçmektedir.

Tümleştirme: Çatışmada tarafların hem kendi hem de diğerlerinin ihtiyaçlarına önem vermesi durumunda kullanılan yöntemdir. Diğer bir deyişle, bu stratejide her iki tarafın çıkarları gözetilerek üst seviyede tatmin olması sağlanır ve tarafların tercih ve öncelikleri hakkında bilgi alışverişi yapılır (De Dreu vd., 2001). Bu strateji ile çatışmalara yaratıcı ve yeni çözümlerin bulunması hedeflenmektedir (Sinha, 2008).

Ödün verme: Bu strateji, çatışma yaşayan tarafların kendisine yönelik ilginin düşük diğerlerine yönelik ilginin yüksek olduğu durumlarda uygulanmaktadır. Çatışmada bireyler kendisine daha az ancak karşındakilere daha yüksek ilgi göstererek çatışmayı bu doğrultuda çözmek isteyebilirler (Friedman vd., 2000). Başka bir ifade ile, ödün

veren taraf kendi ihtiyaçlarını gözetmeden diğer tarafın taleplerini karşılamaya çalışmaktadır.

Hükmetme: Hükmetme stratejisi; taraflardan birinin karşı tarafın beklenti ve taleplerini dikkate almadığı, sadece kendi beklenti ve isteklerine önem verdiği davranış modelidir. Bireyler bu davranış modeli ile yalnızca kendi çıkar ve hedeflerine göre hareket ederler. Dolayısıyla, hükmetme yöntemi bencil ve rekabetçi davranışları barındırmaktadır (Rahim, 2002). Aynı zamanda çatışma durumlarında hükmetme stratejisi kişilerin üstünlük sağlamak için zorlayıcı bir yaklaşım benimsemesini ve güç kullanmasını ifade etmektedir (Karcıoğlu ve Alioğulları, 2012).

Kaçınma: Kaçınma stratejisi çatışma durumunda tarafların hem kendilerine hem de diğerlerine yönelik ilgisinin düşük düzeyde olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Bu stratejiye göre kişiler, çatışma durumunun varlığını kabul eder ancak bu süreci görmezden gelme ve geri çekilme yönelimindedirler. Çatışmanın diğer tarafı ile etkileşime girmenin yaratabileceği olası olumsuz sonuçlar, çatışma durumunun çıktılarından daha önde olduğu durumlarda kişiler zarar almamak adına etkileşimden kaçınma yaklaşımını tercih etmektedir (Rahim ve Bonoma, 1979).

Uzlaşma: Çatışmada tarafların hem kendi hem de diğerlerinin çıkarlarına orta seviyede ilgi gösterdiği stratejidir. Uzlaşma stratejisinde, kişiler ortak ilgilere odaklanarak çözüm yöntemi üretmeye çalışırlar. Uzlaşmada istenilen problemlere ortak kararlar ile çözümler üreterek ortak hedefe ulaşmaktır (El Dahshan ve Keshk, 2014). Çatışma yönetiminde uzlaşma davranışı ile amaç, rasyonel bir yaklaşım ile her iki tarafın çıkarlarının belli seviyede tatmin edilmesidir (Robbins ve Judge, 2012).

Çatışma yönetimi stratejilerinin tümü incelendiğinde, uygulandığı duruma bağlı olarak örgütlere olumlu ya da olumsuz etkilerinin olabileceği görülmektedir. Bu noktada, çatışma yaratan konuya göre uygun bir strateji belirlemede yöneticilere büyük görevler düşmektedir. Yöneticiler çatışma yönetimine liderlik eden taraf olabildiği gibi aynı zamanda çatışmanın taraflarından biri de olabilirler. Her iki koşulda da yöneticiler çatışmaları doğru şekilde analiz etmekle görevlidir. Yöneticilerin çatışma süreçlerinde hangi stratejinin etkili olacağı konusunda karar almaları gerekmektedir (Mullins, 2010). Günümüzün çalışma ortamlarını etkisi altına alan rekabet ve bireysel farklılıklar çatışmaların yaşanmasını kaçınılmaz hale getirmekte, çatışmaların etkili şekilde yönetilmesini ve olumsuz etkilerinin en aza indirilmesini gerekli kılmaktadır. Ortaya çıkabilecek olumsuz etkilerin en aza indirilmesinde duygusal zekânın araştırmaya değer bir değişken olarak ele alınması önemlidir (Başoğul ve Özgür, 2016).

Duygusal Zekâ ve Çatışma İlişkisi

Örgütsel faaliyetlerdeki kişiler arası ilişkilerde tarafların duyguları faaliyetlerin işleyişinde belirleyici etkiye sahiptir. Robbins ve Judge (2012), duyguların kişilerin iş hayatındaki tutum ve davranışlarını şekillendiren faktör olduğunu ifade etmektedir. Diğer yandan, duygular kişilerin çatışmayı algılama, karar ve tercih biçimlerini ve bu tercihlere göre geliştireceği davranış kalıplarını belirlemede büyük rol oynamaktadır (Hopkins ve Yonker, 2015). Bir diğer anlatımla, çatışma ortamında bireylerin duyguları ön plana çıkmakta ve çatışma sürecinde bireylerde duygusal reaksiyonlar görülmektedir. Dolayısıyla duyguları, düşünceleri kontrol edebilme ve empati becerileri çatışma yönetiminde büyük rol oynamaktadır (Yaşlıoğlu, Pekdemir ve Toplu, 2013). Bu bağlamda, bu becerileri içeren duygusal zekâ bireylerin kendi duygularını kontrol ederek etkili bir çatışma yönetimi sağlayabilmektedir.

Kişilerin duygularının farkında olması ve hayatta başarıya ulaşacak şekilde duygularını kontrol edebilmesini belirten duygusal zekâ, örgütlerde kişiler arası ilişkiler, davranışlar ve iş performansı açısından önemli bir unsurdur. Duygusal zekâ becerileri gelişmiş kişiler çatışma durumunda daha uygun tutum ve davranışları benimseyerek faydalı sonuçlar elde edebilmektedirler (Goleman, 2006). Örneğin, duygusal zekâsı gelişmiş olan yöneticiler çatışmadaki tarafların çeşitli duygu, düşünce ve fikirlerini ve ilişkilerini anlayarak tarafları ortak bir noktada buluşturarak örgütsel çatışmaları yönetmede başarılı olmaktadırlar. Bu bağlamda, yöneticilerin duygusal zekâ becerilerinin yüksek olması, çalışanlar arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesine katkı sağlayan bir özelliktir (Obradovic vd., 2013).

Çeşitli ülkelerde duygusal zekâ ve çatışma yönetimine yönelik yapılan araştırmalarda yöneticilerin duygusal zekâlarını kullanarak çalışanları problem çözme teknikleri geliştirmelerinde destekleyebileceği görülmektedir (Caruso ve Salovey, 2010; Rahim, Civelek ve Liang, 2018; Sharma ve Sehrawat, 2014). Ayrıca, çatışma süreçlerinde tarafların duygusal zekâ becerileri daha tümleştirici tutumları benimseyerek problem çözümüne ya da karşılıklı anlaşmaya varmaya odaklanmalarını sağlamaktadır. Diğer bir yandan, örgütlerde duygusal zekâ problem çözme stratejisi ile pozitif ilişkiliyken, rekabet gibi stratejilerle negatif ilişkidir (Rahim vd, 2002).

Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda, kişilerin duygusal zekâ becerileri ile çatışma yönetiminde uyguladıkları stratejiler arasında ilişki olduğu görülmekte; duygusal zekâ becerileri ile tümleştirme ve uzlaşma stratejileri ile olumlu yönde, kaçınma stratejisi ile ise olumsuz yönde bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Hopkins ve Yanker, 2015). Yapılan diğer araştırmalar, duygusal zekâsı yüksek olan yöneticilerin çalışanlarla yapıcı ya da işlevsel çatışma yönetimi olarak adlandırılan çatışmaları yaşama

ihtimallerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir (Jordan ve Troth; 2002; Lopes vd., 2006; Morrison, 2008; Robbins ve Coulter, 2012). Doğru ve etkili çatışma yönetimi, kişilerin oto-kontrol konusunda ve yapıcı çözümler üretme yeteneklerine dayanmaktadır (Jordan ve Troth, 2002). Yapıcı çözüm yolları, duyguları tanıma ve kontrol etme becerilerini gerektiren uzlaşmayı gerekli hale getirdiğinden duygusal zekâ çatışma yönetiminde büyük önem taşımaktadır. Duygusal zekâ becerileri açısından yetersiz olan kişiler kendisinin ve karşısındaki bireyin duygularını anlamada yetersiz kalacağından dolayı örgütte çatışma alt yapısının oluşmasına ya da mevcut çatışmaların çözümsüz kalmasına sebep olacaktır (Güney, 2005). Diğer bir yandan, duygusal zekâsı düşük olan kişilerin yıkıcı sonuçlara yol açabilecek kaçınma ve hükmetme stratejilerinin kullanması daha olasıdır (Goleman, 2006).

Duygusal zekâ ile yakından ilişkisi bulunan sosyal zekânın da çatışma yönetimi modellerinden problem çözme yöntemi ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Sosyal zekânın farkındalık, empati, sosyal beceri ve durumsal reaksiyon boyutlarının problem çözme stratejisi ile bağlantılı olduğu belirtilmektedir (Rahim, Civelek ve Liang, 2018). Literatürdeki bulgu ve değerlendirmeler incelendiğinde duygusal zekâ becerileri yüksek bireylerin örgütsel çatışmalarda daha etkili tutumlar göstereceği söylenebilir. Duygusal zekâ becerilerinden kendi ve diğerlerinin duygularını anlama, kontrol edebilme ve empati yapabilme becerileri gelişmiş olan bireylerin çatışma süreçlerinde örgütsel hedeflere yönelik tümleştirici, uzlaşma ve problem çözme stratejilerini tercih edebilecekleri düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada eğitim kurumlarındaki yöneticilerin duygusal zekâ becerilerinin çatışma yönetimi stratejilerini yordama gücünü tespit edebilmek için ilişkisel model kullanılmıştır. İlişkisel model iki ya da daha fazla ölçülebilir değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve derecesini belirlemeyi hedefler (Creswell, 2012; McMillan ve Schumacher, 2014). Bu çalışmada yöneticilerin duygusal zekâ becerilerinin çatışma yönetimini yordama gücünü incelemek amacıyla ise duygusal zekâ becerileri bağımsız değişken, çatışma yönetimi stratejileri ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, özel ve devlet okullarında çalışan 299 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama süreci pandemi dönemini kapsadığı için araştırmacılar öncelikle kolay ulaşılabilir örnekleme ile en yakınlarında bulunan kişilere ulaşmayı denemişlerdir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi araştırmacının örneklemini oluştururken

ulaşabileceği en kolay ya da en yakınındaki kişileri seçmesi olarak tanımlanabilir (Patton, 2005). Kolay ulaşılabilir örneklem yönteminin bu çalışmada tercih edilmesinin nedeni veri toplama sürecinin devam ettiği dönemde pandemi nedeniyle öğretmenlere ulaşmanın oldukça zor olmasıdır. Kolay ulaşılabilir örnekleme ile belirlenen kişilerden elde edilen bağlantılarla diğer kişilere ulaşılmış ve araştırma problemini farklı bakış açılarından incelemek amacıyla bu kişiler belirlenirken çalıştıkları okul türü, branş, kıdem, yaş, eğitim durumu ve cinsiyet açısından farklılık oluşturacak şekilde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi esas alınmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi bir ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde oranları dağılımı Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1

Demografik Özelliklerin Dağılımı

Demografik Özellikler	Kategori	F	%	Ort	Ss
Cinsiyet	Kadın	226	75,6		
	Erkek	70	23,4		
	Belirtmek istemeyen	3	1,0		
Yaş	20-28 Yaş Arası	88	29,4	37,66	
	29-37 Yaş Arası	65	21,7		
	38-46 Yaş Arası	73	24,4		
	47-55 Yaş Arası	61	20,4		
	56 Yaş ve Üzeri	12	4,0		
Mesleki Kıdem	5 Yıl Altında	78	26,1	14,43	10,38
	5-9 Yıl Arası	41	13,8		
	10-14 Yıl Arası	37	12,3		
	15-19 Yıl Arası	43	14,4		
	20-24 Yıl Arası	38	12,7		
	25 Yıl ve Üzeri	62	20,7		
Eğitim	Lisans	234	78,3		
	Lisansüstü	65	21,8		

Veri Toplama Araçları

Çalışmada duygusal zekânın çatışma yönetimi stratejilerini yordama gücünü incelemek için "Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Değerlendirme Ölçeği" ve "Örgütsel Çatışma Envanteri" kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak oluşturulan form üç ana bölümden oluşmaktadır; ilk bölümde öğretmenlere ait demografik bilgi-

ler yer alırken, ikinci bölümde duygusal zekâ ölçeğine ait ifadeler bulunmaktadır ve son olarak üçüncü bölümde ise örgütsel çatışma yönetimi ölçeğine ait ifadeler bulunmaktadır. Veri toplama araçları 5'li likert tipinde derecelendirmeye sahiptir. Yüksek lisans tezi kapsamında olan bu çalışmada, Bahçeşehir Üniversitesi Etik Kurulundan 29.04.2021 tarihli 8673 sayılı kararla onay alınmıştır.

Duygusal zekâ becerilerini değerlendirme ölçeği: Araştırma verilerini elde etme amacıyla, okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerini değerlendirmeye yönelik olarak, Salovey ve Mayer'in yetenek temelli duygusal zekâ modelini örnek olarak Öztekin (2006) tarafından geliştirilmiş olan "Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, 32 ifadeden oluşmakta ve 5'li likert olarak tasarlanmıştır. Ölçek, 0,01 anlamlılık düzeyinde yapılan faktör analizi kapsamında 32 adet ifadeden en yüksek faktör yük oranına sahip ifade 0.86 iken en düşük faktör yük oranına sahip ifade 0,61 faktör yük oranına sahiptir. Bu bağlamda faktör yük oranlarının yüksek olması ve toplanmış sayısal verilerin istatistiki olarak anlamlı olması vasıtasıyla ölçeğin yapısal olarak geçerli olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçeğin güvenirliğinin belirleyicisi olan Chronbach Alpha katsayısı 0,97 olarak gözlemlenmiştir. 0.97 Chronbach Alpha katsayısına sahip olan bu ölçek güvenilir bir ölçektir.

Çalışmada, ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla, 299 katılımcıdan elde edilen verilerle beraber açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır ve yapının geçerliği test edilmiştir. Kolmogorov- Smirnov testi ile verilerin normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Elde edilmiş olan verilerin açımlayıcı faktör analizi kullanılması için uygunluğunu ölçmek üzere "KMO and Bartlett's Test" analizleri yapılmıştır ve ardından elde edilen sonuçlar ise KMO= ,976 ve Bartlett's Test of Sphericity=,000 olarak görülmüştür. Yapılan faktör analizinde hiçbir ifadenin faktör yük değeri 0,50'ten düşük değilken, bu faktörlere ilişkin toplam varyans değeri 73,79'dur. Cronbach Alpha ve faktör analizine ilişkin bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Faktör Analizi

Ölçekler ve Alt Boyutları	Faktör Yükü Aralığı	Toplam Varyans	Güvenirlik
Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Değerlendirme Ölçeği	0.58-0.86	73,79	0,976
Kişisel Yetenekler ve İletişim Becerileri (1, 15, 16, 17, 19, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 31 ve 32 nolu ifadeler)	0.65-0.85		0,969
Duyguların Yönetimi (2, 7, 8, 12, 13, 18, 20, 21, 24 ve 26 nolu ifadeler)	0.58-0.82		0,814
Uyum ve Motivasyon (3, 4, 5, 6, 9, 10, 11 ve 14 nolu ifadeler)	0.68-0.86		0,961

KMO Katsayısı=0,976, Bartlett Küresellik Testi - Ki-Kare=10908,638, p=0,000

Örgütsel çatışma envanteri ölçeği: Araştırmada, Rahim (1983) tarafından geliştirilmiş olan ve Gümüşeli (1994) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Örgütsel Çatışma Envanteri" ile öğretmenlerin okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini belirlemesi sağlanmıştır. "Örgütsel Çatışma Envanteri" ölçeği 28 ifadeden ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Örgütsel Çatışma Envanterinde bulunan 5 alt boyut sırasıyla şu şekildedir: tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma. Ölçeğin güvenirliğinin belirleyicisi olan Chronbach Alpha katsayısı 0,88 olarak gözlemlenmiştir. Analiz sonucunda, 0,88 Chronbach alpha katsayısına sahip olan bu ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırmada, "Örgütsel Çatışma Envanteri" isimli ölçeğimizin yapı geçerliğini test etmek amacıyla 299 katılımcıdan elde edilen verilerle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Daha öncesinde de bahsedildiği üzere verilerin normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Ardından kullanılan ölçeğe ait elde edilen veri setinin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunun ölçülebilmesi için "KMO and Barlett's Test" uygulanmıştır ve KMO değeri 0,959 ve Bartlett's Test of Sphericity=,000 olarak karşımıza çıkmıştır. Tablo 3'te görülebileceği gibi elde edilen beş faktörün ve ölçeğin faktör yük aralıkları ve güvenirlik değerleri bulunmaktadır ve ek olarak bu faktörlerin toplam varyansı açıklama oranı yüzde 80,43'tür.

Tablo 3

Örgütsel Çatışma Envanterine ve Alt Boyutlarına Ait Faktör Analizi

Ölçekler ve Alt Boyutları	Faktör Yük Aralığı	Toplam Varyans	Güvenirlik
Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği	0.51-0.95	80,43	0,934
Tümleştirme Stratejisi (1, 5, 12, 22, 23, 24 ve 28 nolu ifadeler)	0.77-0.91		0,963
Ödün Verme Stratejisi (2, 11 ve 19 nolu ifadeler)	0.78-0.92		0,837
Hükmetme Stratejisi (8, 9, 18 ve 25 nolu ifadeler)	0.69-0.88		0,840
Kaçınma Stratejisi (3, 16, 17, 26 ve 27 nolu ifadeler)	0.51-0.95		0,708
Uzlaşma Stratejisi (4, 7, 10, 14 ve 15 nolu ifadeler)	0.78-0.95		0,957

KMO Katsayısı=0,959, Bartlett Küresellik Testi - Ki-Kare=7203,238, p=0,000

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında elde edilmiş verilerin istatistiki analizi için SPSS 22 programı tercih edilmiştir. Öncelikli olarak, veri setinin normal dağılıma sahip olup olmadığı Kolmogorov- Smirnov testi ile analiz edilmiş olup, çarpıklık ve basıklık değerleri de incelendikten veri setinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. İkinci olarak, duygusal zekâ ve örgütsel çatışma değişkenlerine ilişkin frekans, yüzde, ortalama, en düşük ve en yüksek değerleri içeren tanımlayıcı istatistikler incelenmiştir. Araştırma kapsamında kullanılmış olan her iki ölçek için açımlayıcı faktör analizleri ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Öğretmenlerin kendi yöneticilerine ilişkin algıladıkları duygusal zekâ becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere Pearson korelasyon analizi, elde edilen sonuca göre duygusal zekâ becerilerinin çatışma yönetimini yordama gücünü incelemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Değişkenlere ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Araştırma Değişkenleri	N	Min.	Maks.	X̄*	SS	Çarpıklık	Basıklık
Yöneticilerin Duygusal Zekâ Becerilerini Değerlendirme Ölçeği	299	1,00	5,00	3,26	,96	-,365	-,668
Kişisel Yetenekler ve İletişim Becerileri	299	1,00	5,00	3,23	1,07	-,239	-,815
Duyguların Yönetimi	299	1,00	5,00	3,25	,80	-,491	-,211
Uyum ve Motivasyon	299	1,00	5,00	3,37	1,13	-,440	-,806
Örgütsel Çatışma Envanteri Ölçeği	299	1,00	4,68	3,03	,75	-,450	-,060
Tümleştirme	299	1,00	5,00	3,27	1,14	-,427	-,723
Ödün verme	299	1,00	5,00	2,88	1,01	-,221	-,803
Hükmetme	299	1,00	5,00	2,82	,97	,287	-,494
Kaçınma	299	1,00	4,83	2,96	,79	-,272	-0,70
Uzlaşma	299	1,00	5,00	3,19	,99	-,460	-,520

*1.00-1.79 = Kesinlikle Katılmıyorum; 1.80-2.59 = Katılmıyorum; 2.60-3.39 = Kararsızım; 3.40-4.19 = Katılıyorum; 4.20-5.00 = Kesinlikle Katılıyorum

Basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1,5 ve -1,5 değerleri arasında olması, veri setinin normal dağılım gösterdiğini belirlemektedir" (Kalaycı, 2005; Özdamar, 2013). Tablo 10'da görülebileceği üzere, çarpıklık değerleri için en yüksek değer 0,287 iken en düşük değer ise -0,491 olarak bulunmuştur. Aynı tablo içerisinde, basıklık değerleri için en yüksek değer 0,211 iken en düşük değer ise -0,806 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda, veri setinin normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir ve bu nedenle veri seti için parametrik analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde yöneticilerin duygusal zekâ becerileri ile çatışma yönetimi stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi ve duygusal zekâ becerilerinin çatışma yönetimini yordama gücünü belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Duygusal Zekâ Becerileri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki Analizi Sonuçları

Tablo 5'te okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerileri ile çatışma yönetimi stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 5

Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Araştırma Değişkenleri	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Duygusal Zekâ	1	,976**	,963**	,960**	,852**	,890**	,847**	-,171**	,621**	,890**
		,000	**,000**	**,000**	**,000**	**,000**	**,000**	**,003**	**,000**	**,000**
2. Kişisel Yetenekler ve İletişim Becerileri		1	,905**	,894**	,845**	,895**	,854**	-,165*	,581**	,881**
			,000	**,000**	**,000**	**,000**	**,000**	**,004**	**,000**	**,000**
3. Uyum ve Motivasyon			1	,925**	,799**	,855**	,807**	-229**	,582**	,860**
				,000	**,000**	**,000**	**,000**	**,000**	**,000**	**,000**
4. Duyguların Yönetimi				1	,801**	,808**	,762**	-,118*	,636**	,824**
					,000	**,000**	**,000**	,041	**,000**	**,000**
5. Çatışma Yönetimi Stratejileri					1	,913**	,926**	,112	,803**	,940**
						,000	**,000**	,053	**,000**	**,000**
6. Tümleştirme						1	,923**	-,207**	,623**	,941**
							,000	**,000**	**,000**	**,000**
7. Ödün verme							1	-,127	,671**	,909**
								,029	**,000**	**,000**
8. Hükmetme								1	,057	-,124
									,324	,032
9. Kaçınma									1	,685**
										,000
10. Uzlaşma										1

**p<0.01

Tablo 5'te yer alan korelasyon analizi sonuçlarına göre duygusal zekâ ve çatışma yönetimi stratejileri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (r=0.85, p<0.01). Ayrıca duygusal zekânın alt boyutlarından kişisel yetenekler ve iletişim becerileri, uyum ve motivasyon, duyguların yönetimi; çatışma yönetimi stratejilerinden tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye sahipken, hükmetme stratejisi negatif yönlü anlamlı bir ilişkiye sahiptir.

Duygusal Zekâ Becerileri ile Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Korelasyon ilişki analizi sonrasında, aralarında ilişki olduğu belirlenmiş olan bağımlı ve bağımsız değişkenlerin birbirlerini nasıl etkilediğinin bulunabilmesi amacı ile doğrusal regresyon analizi ve çoklu regresyon analizlerine başvurulmuştur. Öncelikli olarak, araştırmanın ana değişkenleri olarak duygusal zekânın (bağımsız değişken), çatışma yönetimi stratejilerini (bağımlı değişken) nasıl etkilediği incelenmiştir. Regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Duygusal Zekânın Çatışma Yönetimi Stratejileri Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar			F	R^2
	B	Std. hata	β	t	P		
Sabit	,819	,076		10,753	,000	924,650*	,758
Duygusal Zekâ	,679	,022	,870	30,408	,000		
Bağımlı Değişken: Çatışma Yönetimi Stratejileri							

* $p<0.05$

Tablo 6'da yer alan regresyon analizi sonuçlarına göre duygusal zekânın çatışma yönetimi stratejilerini %75 oranında açıkladığı görülmektedir. (R^2=0.758; F=924.850). Bu bağlamda, duygusal zekâ, çatışma yönetimi stratejilerini pozitif ve anlamlı olarak yordamaktadır (β=0.870, t=30.408, p=0.000). Diğer yordayıcı değişkenleri sabit tutulduğunda, duygusal zekâ düzeyinde bir birimlik artış, çatışma yönetimi stratejilerinde 0.67'lik bir artışa sebep olmaktadır.

Kişisel Yetenekler ve İletişim, Duyguların Yönetimi ve Uyum ve Motivasyon Boyutunun Tümleştirme Stratejisi Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Okul yöneticilerinin duygusal zekâlarının uyguladıkları çatışma yönetimi stratejileri üzerindeki etkisi incelendikten sonra, duygusal zekânın alt boyutlarının "kişisel yetenekler ve iletişim becerileri", "duyguların yönetimi" ve "uyum ve motivasyon" boyutlarının çatışma yönetimi stratejilerinin alt boyutlarına olan etkisi incelenmiştir. Duygusal zekâ alt boyutlarının tümleştirme stratejisi üzerindeki etkisine ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Kişisel Yetenekler ve İletişim, Duyguların Yönetimi ve Uyum ve Motivasyon Boyutunun Tümleştirme Stratejisi Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar			F	R^2
	B	Std. hata	β	t	p		
Sabit	,127	,113		1,125	,262	657,804 *	,872
Kişisel Yetenekler ve İletişim	,717	,056	,677	12,855	,000		
Duyguların Yönetimi	-,118	,085	-,083	-1,402	,162		
Uyum ve Motivasyon	,359	,062	,355	5,750	,000		
Bağımlı Değişken: Tümleştirme							

* p<0.001

Tablo 7'de yer alan regresyon analizi sonuçları duygusal zekâ boyutlarından olan "kişisel yetenekler ve iletişim becerileri" boyutunun, tümleştirme stratejisini pozitif ve anlamlı olarak yordadığı gözlemlenmiştir (β=0.677, t=12.855, p=0.000). Benzer şekilde, duygusal zekâ boyutlarından olan "uyum ve motivasyon" boyutu, tümleştirme stratejisini pozitif ve anlamlı olarak yordamaktadır (β=0.359, t=5.750, p=0.000). Diğer yandan, "duyguların yönetimi" boyutu, tümleştirme stratejisini anlamlı düzeyde yordamamaktadır (β=-0.118, t=-1.402, p=0.162).

Kişisel Yetenekler ve İletişim, Duyguların Yönetimi ve Uyum ve Motivasyon Boyutunun Ödün Verme Stratejisi Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Duygusal zekânın alt boyutlarından olan "kişisel yetenekler ve iletişim becerileri", "duyguların yönetimi" ve "uyum ve motivasyon" boyutlarının ödün verme stratejisine etkisine ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8

Kişisel Yetenekler ve İletişim, Duyguların Yönetimi ve Uyum ve Motivasyon Boyutunun Ödün Verme Stratejisi Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar			F	R^2
	B	Std. hata	β	t	p		
Sabit	,251	,126		1,987	,048	379,270*	,797
Kişisel Yetenekler ve İletişim	,651	,062	,694	10,469	,000		
Duyguların Yönetimi	-,139	,094	-,109	-1,490	,143		
Uyum ve Motivasyon	,286	,070	,320	4,113	,000		
Bağımlı Değişken: Ödün Verme							

* $p<0.001$

Tablo 8'de belirtilen regresyon analizi sonuçlarına göre duygusal zekanın tüm alt boyutlarının ödün verme stratejisini %79,7'sini açıkladığı anlaşılmaktadır (R^2=0.797; F=379.270). Duygusal zekâ boyutlarından olan "kişisel yetenekler ve iletişim becerileri" boyutunun, ödün verme stratejisini pozitif ve anlamlı olarak yordadığı gözlemlenmiştir (β=0.694, t=10.469, p=0.000). Ayrıca, "uyum ve motivasyon" boyutunun, ödün verme stratejisini pozitif ve anlamlı yönde yordadığı sonucuna ulaşılmaktadır (β=0.286, t=4.113, p=0.000). Ancak, "duyguların yönetimi" boyutunun, ödün verme stratejisini anlamlı olarak yordamadığı gözlemlenmiştir (β=-0.139, t=-1.490, p=0.143).

Kişisel Yetenekler ve İletişim ile Uyum ve Motivasyon Boyutunun Hükmetme Stratejisi Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Duygusal zekânın alt boyutlarından olan "kişisel yetenekler ve iletişim becerileri", "duyguların yönetimi" ve "uyum ve motivasyon" boyutlarının hükmetme stratejisine etkisine ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9

Kişisel Yetenekler ve İletişim ile Uyum ve Motivasyon Boyutunun Hükmetme Stratejisi Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar			F	R^2
	B	Std. hata	β	t	p		
Sabit	3,443	,179		19,228	,000		
Kişisel Yetenekler ve İletişim	,216	,120	,238	1,795	,074	10,575*	,068
Uyum ve Motivasyon	-,394	,115	-,455	-3,435	,001		
Bağımlı Değişken: Hükmetme							

* p<0.001

Tablo 9'da yer alan sonuçlara göre duygusal zekâ boyutlarından olan "kişisel yetenekler ve iletişim becerileri" boyutunun, hükmetme stratejisini anlamlı olarak yordamadığı gözlemlenmiştir (β=0.238, t=1.795, p=0.074). Duygusal zekâ boyutlarından olan "uyum ve motivasyon" boyutu ise hükmetme stratejisini negatif yönde anlamlı olarak yordamaktadır (β=-0.455, t=-3.435, p=0.001). Tablo 5'ten elde edilen bulgulara göre hükmetme stratejisi ile duyguların yönetimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaması sebebiyle, duyguların yönetiminin hükmetme stratejisi üzerine olan etkisi regresyon analizine dahil edilmemiştir.

Kişisel Yetenekler ve İletişim, Duyguların Yönetimi ve Uyum ve Motivasyon Boyutunun Kaçınma Stratejisi Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Duygusal zekânın alt boyutlarından olan "kişisel yetenekler ve iletişim becerileri", "duyguların yönetimi" ve "uyum ve motivasyon" boyutlarının kaçınma stratejisine etkisine ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10

Kişisel Yetenekler ve İletişim, Duyguların Yönetimi ve Uyum ve Motivasyon Boyutunun Kaçınma Stratejisi Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar			F	R^2
	B	Std. hata	β	t	p		
Sabit	,755	,166		4,549	,000	75,753*	,440
Kişisel Yetenekler ve İletişim	,058	,082	,078	,709	,479		
Duyguların Yönetimi	,709	,124	,704	5,714	,000		
Uyum ve Motivasyon	-,086	,091	-,121	-,936	,350		
Bağımlı Değişken: Kaçınma							

* $p<0.001$

Tablo 10'da duygusal zekâ boyutlarından olan "duyguların yönetimi" boyutunun, kaçınma stratejisini olumlu ve anlamlı olarak yordadığı gözlemlenmiştir (β=0.704, t=5.714, p=0.000). Diğer yandan, "kişisel yetenekler ve iletişim becerileri" boyutu (β=0.078, t=0.709, p=0.479) ve "uyum ve motivasyon" boyutu (β=-0.086, t=-0.936, p=0.350) kaçınma stratejisini anlamlı olarak yordamamaktadır. Elde edilen verilere göre bu model duygusal zekanın alt boyutlarının kaçınma stratejisini %44'ünü açıkladığını görülmektedir (R^2=0.440; F=75.753).

Kişisel Yetenekler ve İletişim, Duyguların Yönetimi ve Uyum ve Motivasyon Boyutunun Uzlaşma Stratejisi Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Duygusal zekânın alt boyutlarından olan "kişisel yetenekler ve iletişim becerileri", "duyguların yönetimi" ve "uyum ve motivasyon" boyutlarının uzlaşma stratejisine etkisine ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11

Kişisel Yetenekler ve İletişim, Duyguların Yönetimi ve Uyum ve Motivasyon Boyutunun Uzlaşma Stratejisi Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar			F	R^2
	B	Std. hata	β	t	p		
Sabit	,318	,110		2,883	,004	510,121*	,841
Kişisel Yetenekler ve İletişim	,493	,054	,532	9,081	,000		
Duyguların Yönetimi	,051	,082	,041	,618	,537		
Uyum ve Motivasyon	,325	,061	,368	5,352	,000		
Bağımlı Değişken: Uzlaşma							

* p<0.001

Tablo 11 duygusal zekâ boyutlarından olan "kişisel yetenekler ve iletişim becerileri" (β=0.532, t=9.081, p=0.000) ile "uyum ve motivasyon" boyutunun uzlaşma stratejisini pozitif ve anlamlı olarak yordadığını göstermektedir (β=0.368, t=5.352, p=0.000). Duygusal zekâ boyutlarından olan "duyguların yönetimi" ise uzlaşma stratejisini anlamlı olarak yordamamaktadır (β=0.041, t=0.618, p=0.537). Elde edilen verilere göre bu model duygusal zekanın alt boyutlarının uzlaşma stratejisinin %84'ünü açıklayabilmektedir (R^2=0.841; F=510.121).

Sonuç ve Tartışma

Okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerinin uyguladıkları çatışma yönetimi stratejileri ile ilişkisinin tespiti için geliştirilen alt amaca yönelik olarak, okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerinin uyguladıkları çatışma yönetimi stratejileri ile yüksek düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde, birçok araştırmada duygusal zekâ ile çatışma yönetimi stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çiftçi vd., 2021; Yaşlıoğlu vd., 2013).

Okul yöneticilerinin duygusal zekâlarının uyguladıkları çatışma yönetimi stratejisi alt boyutlarından "tümleştirme" alt boyutu ile yüksek düzeyde anlamlı ve olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Hopkins ve Yonker (2015), araştırmalarında duygusal zekâ becerileri ile çatışma yönetimi arasında anlamı bir ilişkinin varlığını

belirterek, duygusal zekâ becerilerinin tümleştirme stratejisi ile olumlu yönde ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Okul yöneticilerin duygusal zekâlarının, uyguladıkları çatışma yönetimi stratejisi alt boyutlarından "ödün verme" alt boyutu ile yüksek düzeyde anlamlı ve olumlu bir ilişki tespit edilirken, "hükmetme" alt boyutu ile negatif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuç, duygusal zekâ becerilerinin tüm çatışma yönetimi stratejilerinde aynı boyut ve düzeyde etkiye sahip olmadığının bir kanıtı olabilir.

Okul yöneticilerinin duygusal zekâlarının uyguladıkları çatışma yönetimi stratejisi alt boyutlarından "kaçınma" alt boyutu ile orta düzeyde anlamlı ve olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Jordan ve Troth (2002, 2004), yüksek duygusal zekâ becerilerine sahip kişilerin çatışma süreçlerinde kaçınma davranışı sergilemediklerini ifade etmektedir. Bu sebeple, araştırmada duygusal zekâ becerilerinin düzeyi arttıkça belli oranda kaçınma davranışı sergilenebileceği saptandığından dolayı bu sonuç ile araştırmanın sonucu farklılık göstermektedir. Bunun yanı sıra, okul yöneticilerinin duygusal zekâları ile uyguladıkları çatışma yönetimi stratejisi alt boyutlarından "uzlaşma" alt boyutu ile yüksek düzeyde anlamlı ve olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre, kendisinin ve diğerlerinin duygularını algılayan yöneticilerin empati yaparak karşı tarafın ihtiyaç ve taleplerini doğru tanımlayıp çatışma durumlarında yapıcı yaklaşımlar göstereceği söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu, başka bir araştırmada ortaya çıkan duygusal zekâ yetkinlikleri gelişmiş olan kişilerin uzlaşma yaklaşımını tercih ettikleri bulgusunu destekler niteliktedir (Chan vd., 2014). Aynı şekilde yapılan bazı çalışmalar; kişilerin duygusal zekâ becerileri ile örgütsel çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki ele alındığında, duygusal zekâ düzeyi gelişmiş kişilerin genellikle problem çözme ve uzlaşma stratejilerini benimsediklerini göstermiştir (Chan vd., 2014; Hopkins ve Yonker, 2015; Özdemir ve Özdemir, 2007; Rahim vd., 2002; Rahim, 2018; Shih ve Susanto, 2010; Yaşlıoğlu vd., 2013).

Duygusal zekânın çatışma yönetimini yordayıp yordamadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları duygusal zekanın çatışma yönetimini pozitif yönde anlamlı olarak etkilediğini göstermiştir. Alt boyutlarına ilişkin yapılan regresyon analizi sonucunda ise duygusal zekanın alt boyutlarının çatışma yönetimi alt boyutlarından olan "tümleştirme", "ödün verme", "uzlaşma" boyutlarını pozitif yönde yüksek düzeyde etkilerken, kaçınma ve hükmetmeyi düşük düzeyde etkilediği dikkat çekmektedir. Duygusal zekânın, örgütsel çatışma yöntemlerinden özellikle tümleştirme, uzlaşma ve ödün verme üzerindeki bu olumlu etkisinin örgütlerde yaşanması olağan çatışmaların etkili bir şekilde yönetilip çözüme ulaşılmasında önemli bir unsur olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde, çalışanların duygusal zekâ ve çatışma yönetimi stratejilerini inceleyen Çiftçi, Gürer ve Uçan (2021), duygusal zekâ

alt boyutlarının çatışma yönetimi alt boyutlarından bütünleştirme, ödün verme ve hükmetmeyi etkilerken, uzlaşma ve kaçınma stratejilerini anlamlı yönde etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle, duygusal zekâ becerileri yüksek olan okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerini daha etkin kullandığı sonucuna ulaşılması mümkündür. Okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerileri ve bunların etkin şekilde kullanımı okula birçok açıdan fayda sağlamaktadır. Yöneticilerin duygusal süreçlere liderlik etmesi öğretmenlerin performansını olumlu etkileyerek öğrenci başarısını ve dolayısıyla okulun başarısını da arttırabilmektedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerini geliştirmeleri örgütsel süreçlerde büyük önem taşımaktadır.

Çatışma yönetiminde okul yöneticileri önemli rol ve sorumluluklar üstlenmektedir. Yöneticilerden çatışmaları örgüt hedeflerine yönelik yönetmeleri ve çatışmaların olumsuz etkilerini minimum seviyeye indiren olumlu etkilerini maksimum seviyeye çıkartan bir okul iklimi oluşturmaları beklenmektedir. Yöneticilerin bunu gerçekleştirebilmesi için üst seviye yönetim becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir (Spaho, 2013). Rahim'e (2000) göre, çatışma yönetiminde örgütsel etkililik ve öğrenmeyi arttırmak amacıyla çatışmanın yıkıcı unsurlarının azaltılması ve yapıcı unsurlarının artırılması için etkili yöntemlerin planlanması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, çatışmaların kaynağının iyi tespit edilmesi ve buna uygun etkili yönetim stratejisinin belirlenmesi gerekmektedir. Aksi takdire çatışmaların etkili şekilde yönetilmesi güç gözükmektedir (Robbins, 1978).

Araştırmanın bulguları; yöneticilerin duygusal zekâ becerileri ile çatışma yönetimi stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ve sergilenen çatışma yönetimi stratejisi üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin işe alımında teknik bilginin yanında duygusal zekâ becerilerini değerlendiren envanterlerin uygulanması etkili okul yönetimi açısından önerilebilir.

Bu çalışma öğretmen algılarına yönelik bir araştırmayı kapsamaktadır. Çatışma yönetimi stratejilerinde etkisi olduğu ortaya çıkan duygusal zekâya yönelik daha fazla çalışma yapılarak, yapılan çalışmalara okul müdürleri de dahil edilebilir. Bu şekilde duygusal zekâ ve çatışma yönetimi ilişkisinde öğretmen ve yöneticilerin görüşlerindeki benzerlik ve farklılıklar ortaya konabilir. Okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri ile ilgili nitel ya da karma çalışmalar yapılarak gözlem, görüşme yöntemleriyle katılımcıların görüşlerine dair derinlemesine analiz yapılabilir ve detaylı bilgiler elde edilebilir.

Araştırma bulguları, diğer çalışmaların aksine yüksek duygusal zekâya sahip olan yöneticilerin çatışma durumlarında kaçınma davranışı sergileyebileceğini ortaya

koymaktadır. Bu bağlamda, farklı örneklem ve değişken boyutları ile bu durumun nedenleri araştırılabilir. Duygusal zekâ ve çatışma yönetimi ile ilgili eğitim alanında literatürde az kaynak yer almaktadır. Dolayısıyla, farklı çalışma grupları ile bu ilişkiyi etkileyen farklı aracı değişkenler üzerinde yapılacak yeni çalışmalar duygusal zekâ ve çatışma yönetimi stratejileri ilişkisi hakkında derinlemesine bilgi sağlayabilir. Özellikle, duygusal zekânın geliştirilmesi yönünde okul yöneticilerine ve diğer paydaşlara kendilerinin ve diğerlerinin duygularının farkında olabileceği açık iletişim ağlarının sunulması, kendilerini ifade etmelerine imkân tanıyan bir iklimin oluşması ve bu süreçlerin etkili geri bildirim mekanizmaları ile desteklenmesi gerekmektedir.

Kaynakça

Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Akkirman, A. D. (1998). Etkin çatışma yönetimi ve müdahale stratejileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 13*(2), 1-11.

Atay, K. (2002). Okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışmaları çözümleme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 31*, 344-355.

Ayiro, L. P. (2009). An analysis of emotional intelligence and the performance of principals in selected schools in Kenya. *Advances in Developing Human Resources, 11*(6), 719-746.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Başoğul, C. ve Özgür, G. (2016). Role of emotional intelligence in conflict management strategies of nurses. *Asian nursing research, 10*(3), 228-233.

Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient ınventory (eq-i): technical manual.* Toronto: Multi-Health Systems, Inc.

Bar-On, R. (2000). *The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual.* Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2000). Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology, 40*(1), 54-62.

Brackett, M. A., Bertoli, M., Elbertson, N., Bausseron, E., Castillo, R. ve Salovey, P. (2013). *Emotional intelligence*. *Handbook of cognition and emotion,* New York, Guilford Press.

Brockert, S. ve Braun, G. (2000). *Duygusal Zekâ Testleri (N. Süleymangil, Çev).* İstanbul: MNS Yayıncılık.

Brown, V., Smith, D. I., Wiseman, R. ve Handmer, J. (2019). *Risks and opportunities: Managing environmental conflict and change*. Londra: Earthscan Publications.

Campbell, J. ve Graziano, W. (2005). Methodologies for Studying Personality Process in Interpersonal Conflict. *International Negotiation, 10*, 165-182.

Caruso, D. R. ve Salovey, P. (2010). *Yönetimde duygusal zekâ.* İstanbul: Crea Kitap.

Chan, J. C., Sit, E. N. ve Lau, W. M. (2014). Conflict management styles, emotional intelligence and implicit theories of personality of nursing students: A cross-sectional study. *Nurse education today, 34*(6), 934-939.

Chen, G., Liu, C. ve Tjosvold, D. (2005). Conflict management for effective top management teams and innovation in China. *Journal of Management Studies, 42*(2), 277–300.

Chen, H.X., Xu, X. ve Phillips, P. (2019), Emotional intelligence and conflict management styles, *International Journal of Organizational Analysis, 27(*3), 458-470.

Chen, J. ve Guo, W. (2020). Emotional intelligence can make a difference: The impact of principals' emotional intelligence on teaching strategy mediated by instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership, 48*(1), 82-105.

Cooper, R. K. ve Sawaf, A. (2003). *Liderlikte duygusal zekâ (Z. B. Ayman ve B. Sancar, Çev.).* İstanbul: Sistem.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(3), 23-48.

Çiftçi, G. E., Gürer, A. ve Uçan, F. (2021). Çalışanların duygusal zekâ düzeyinin çatışma yönetimine etkisi: Bir alan araştırması. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 35*(2), 721-747

De Dreu, C. K., Evers, A., Beersma, B., Kluwer, E. S., ve Nauta, A. (2001). A theory-based measure of conflict management strategies in the workplace. *Journal of Organizational Behavior, 22*(6), 645-668.

Druskat, V. U. ve Wolff, S. B. (2001). Building the emotional intelligence of groups. *Harvard Business Review, 79*(3), 80-91.

El Dahshan, M. E. ve Keshk, L. I. (2014). Managers' conflict management styles and its effect on staff nurses' turnover intention at Shebin El Kom Hospitals, Menoufiya Governorate. *World Journal of Medical Sciences, 11*(1), 132-143.

Friedman, A. R., Tidd, T. S., Currall, C. S., & Tsai, C. J. (2000). What goes around comes around: The iImpact of personal conflict styles on work conflict and stress. *International Journal Of Conflict Management, 11*, 32-55.

Gümüşeli, A. İ. (1994). *İzmir ortaöğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güney, F. (2005). *Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional leadership. *Human Relations, 53(8)*, 1027-1055.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ.* New York: Bantam Books.

Goleman, D. (2000). *İş başında duygusal zekâ. (B. S. Yüksel, Çev.).* İstanbul: Varlık Yayınları.

Goleman, D. (2005). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir (B. S. Yüksel, Çev.), (28. Baskı).* İstanbul: Varlık Yayınları.

Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships.* New York: Bantam Books.

Goleman, D. ve Cherniss, C. (2001). *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations.* San Francisco: Jossey-Bass.

Goleman, D., Boyatsız, R. ve McKee, A. (2002). *Yeni liderler (F. Nayır ve O. Deniztekin, Çev.).* İstanbul: Varlık Yayınları.

Gómez-Leal, R., Holzer, A. A., Bradley, C., Fernández-Berrocal, P. ve Patti, J. (2022). The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: A systematic review. *Cambridge Journal of Education*, *52*(1), 1-21.

Hartley, D. (2004). Management, leadership and the emotional order of the school. *Journal of Education Policy, 19*(5), 583-594.

Higgs, M. ve Aitken, P. (2003). An exploration of the relationship between emotional intelligence and leadership potential. *Journal of Managerial Psychology, 18*(8), 814-823.

Hopkins, M. M. ve Yonker, R. D. (2015). Managing conflict with emotional intelligence: Abilities that make a difference. *Journal of Management Development, 34*(2), 226-244.

Jordan, P. J. ve Troth, A. C. (2002). Emotional intelligence and conflict resolution Implications for human resource development. *Advances in developing human resources, 4*(1), 62-79.

Jordan, P. J. ve Troth, A. C. (2004). Managing emotions during team problem solving: Emotional intelligence and conflict resolution. *Human performance, 17*(2), 195-218.

Joseph, D. L. ve Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: an integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of applied psychology, 95*(1), 54.

Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri.* Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi (16.Baskı).* Ankara: Nobel Yayınları.

Karcıoğlu, F. ve Alioğulları, Z. D. (2012). Çatışmanın nedenleri ve çatışma yönetim tarzları ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 26*(3), 215-237.

Kondalkar, V. G. (2007). *Organizational behaviour.* New Delhi: New Age International Publishers.

Kurban, C. (2015). *Bireysel algılarına göre okul yöneticilerinin karar verme stilleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Li, Y., Li, K., Wei, W., Dong, J., Wang, C., Fu, Y. ve Peng, X. (2021). Critical thinking, emotional intelligence and conflict management styles of medical students: A cross-sectional study. *Thinking Skills and Creativity, 40,* 100799.

Lopes, P. N., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M. ve Salovey, P. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema, 18*(1), 132-138.

Malek, M. (2000). *Relationship between emotional intelligence and collaborative conflict resolution styles* [Yayımlanmamış doktora tezi]. United States International University, Graduate Faculty of Psychology and Family Studies, San Diego.

Mayer, J. D. (2000). Models of emotional intelligence. S. R. J. içinde, *Handbook of intelligence.* New York: Cambridge University Press.

Mayer, J. D. ve Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence, 17*(4), 433-442.

McCleskey, J. (2014). Emotional intelligence and leadership: A review of the progress, controversy, and criticism. *International Journal of Organizational Analysis, 22*(1), 76-93.

McMillan, J. ve Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry (6th Edition).* Londra: Pearson.

Moore, B. (2009). Emotional intelligence for school administrators: A priority for school reform? *American Secondary Education, 37*(3), 20-28.

Morrison, J. (2008). The relationship between emotional intelligence competencies and preferred conflict-handling styles. *Journal of Nursing Management, 16*(8), 974-983.

Mullins, L. (2010). *Management and organisational behaviour.* Essex: Pearson.

Obradovic, V., Jovanovic, P., Petrovic, D., Mihic, M. ve Mitrovic, Z. (2013). Project managers' emotional intelligence–a ticket to success. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 74*, 274-284.

Özbaş, S. ve Pilis, A. (2016). Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerinin değerlendirilmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(2), 149-162.

Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (9. Baskı).* Eskişehir: Nisan Kitabevi.

Özdemir, A. Y. ve Özdemir, A. (2007). Duygusal zeka ve çatişma yönetimi stratejileri arasindaki ilişkilerin incelenmesi: Üniversitede çalişan akademik ve idari personel üzerine uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18*, 393-410.

Öztekin, A. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerinin değerlendirilmesi*

(Balıkesir ili örneği) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Park, J. H., Lee, I. H. ve Cooc, N. (2018). The role of school-level mechanisms: How principal support, professional learning communities, collective responsibility, and group-level teacher expectations affect student achievement. *Education Administration Quarterly, 55*(5), 742–780.

Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research.* New York: John Wiley & Sons, Ltd.

Rahim, A., Garrett, J. E. ve Buntzman, G. F. (1992). Ethics of managing interpersonel conflict in organizations. *Journal of Business Ethics, 11*, 423-432.

Rahim, A., Magner, N. ve Shapiro, D. (2000). Do justice perceptions influence styles of handling conflict with supervisors? What justice perceptions, precisely? . *The International Journal Of Conflict Management, 11*(1), 9-31.

Rahim, M. A. (2000). Empirical studies on managing conflict. *The International Journal Of Conflict Management, 11*(1), 5-8.

Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal Of Conflict Management, 13*(3), 206-235.

Rahim, M. A. ve Bonoma, T. V. (1979). Managing organizational conflict: A model for diagnosis and intervention. *Psychological reports, 44*, 1323-1344.

Rahim, M. A. ve Psenicka, C. (2002). A model of emotional intelligence and conflict management strategies: A study in seven countries. *The International Journal of Organizational Analysis, 10*(4), 302-326.

Rahim, M. A., CIivelek, I. ve Liang, F. H. (2018). A process model of social intelligence and problem-solving style for conflict management. *International Journal of Conflict Management, 29*(4), 487-499.

Rizeanu, S. (2016). Stress, emotional intelligence and locus of control–Predictors of work satisfaction. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology, 7*(1), 413-416.

Robbins, S. P. (1978). "Conflict management" and "conflict resolution" are not synonymous terms. *California management review, 21*(2), 67-75.

Robbins, S. P. ve Coulter, M. (2012). *Management.* Londra: Prentice Hall.

Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış.* Ankara: Nobel Yayınları.

Sánchez-Núñez, M., Patti, J. ve Holzer, A. (2015). Effectiveness of a leadership development program that incorporates social and emotional intelligence for aspiring school leaders. *Journal of Educational Issues, 1*(1), 65-84.

Salovey, P. ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination Cognition and Personality, 9*(3), 185–211.

Sharma, T. ve Sehrawat, A. (2014). *Emotional intelligence, leadership and conflict management.* Deutschland: Lap Lambert Academic Publishing.

Shih, H. A. ve Susanto, E. (2010). Conflict management styles, emotional intelligence, and job performance in public organizations. *International Journal of Conflict Management, 21*(2*)*, 147-168.

Singh, B. ve Townsley, M. (2020). Making sense of Georgia school leader evaluation: Climate, engagement and the district office. *Georgia Educational Researcher, 17*(1), 40–61.

Sinha, J. (2008). *Culture and organizational behaviour.* California: Sage Publications.

Spaho, K. (2013). Organizational communication and conflict anagement. *Management, 18*(1), 103-118.

Vashisht, R., Singh, K. ve Sharma, S. (2018). Emotional intelligence and its relationship with conflict management and occupational stress: A meta-analysis. *Pacific Business Review International, 11*(4), 30-38.

Wong, C. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The leadership quarterly, 13*(3), 243-274.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yaşlıoğlu, M., Pekdemir, I. ve Toplu, D. (2013). Duygusal zeka ve çatışma yönetimin yöntemleri arasındaki ilişki ve bu ilişkide lider üye etkileşiminin rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, *11*(22), 191-220.

Dil Öğretiminde İzlemenin Yeri: İzleme Bir Dil Becerisi Midir?

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Selim EMİROĞLU[1]

1 Doç. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi A.B.D., selimemiroglu@aydin.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4892-9575.

Gönderilme Tarihi: 03.07.2022 Kabul Tarihi: 11.11.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1139999

Atıf: "Emiroğlu, S. (2023). Dil öğretiminde izlemenin yeri: izleme bir dil becerisi midir? *Millî Eğitim Dergisi, 52* (239), 2107-2132. DOI: 10.37669/milliegitim.1139999"

Öz

Bu araştırmanın amacı; izleme becerisinin bir dil becerisi olup olmadığını, dil öğretimindeki yeri ve önemini ortaya koymak; öğretim programlarında birlikte yer verilen dinleme becerisiyle ilişkisini belirlemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseniyle oluşturulan çalışmada alanda çalışan öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmuş; doküman inceleme yöntemiyle de ilgili literatür taranarak ulusal ve uluslararası deneysel-kuramsal yayınlardan elde edilen veriler, bulgular bölümünde tartışmaya açılarak sıralanmıştır. Çözümlenen verilerle alanda çalışan 24 akademisyenin görüşleri karşılaştırılmış; izlemenin, dil öğretimindeki yeri belirlenmiştir. Araştırmada, ihmal edilmiş bir beceri olan izlemenin, genel olarak bir dil becerisi olmadığı (%54 oranla) ancak-diğer dil becerilerinin desteğiyle-alıcı bir dil becerisi özelliği gösterdiği (%83'lük oranla) ortaya çıkmıştır. Sesin ve dinlemenin olmadığı izleme çalışmalarının ise dilsel olmaktan çok zihinsel nitelikte olduğu (%72'lik oranla) belirlenmiş; izlemenin, dil becerilerini destekleyen bir zihinsel faaliyet olduğu (%100'lük oranla), dil eğitiminde dinleme ile izlemenin bir arada olması (%100'lük oranla) ve Türkçe öğretiminde izlemeye yer verilmesi (%100'lük oranla) gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Literatüre kazandırılmak üzere birkaç izleme yöntem ve tekniğinin önerildiği çalışmada izleme becerisini geliştirmek için eğitim/öğretim programlarının oluşturulması, öğretim programlarında izlemeye ayrı bir beceri olarak yer verilmesi, kademelere göre izlemenin kazanımlarının yazılması, bu becerinin yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi vb. gerektiğine işaret edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *dil öğretimi, beceri, izleme, dinleme, öğretim programı*

The Place of Watching in Language Teaching: Is Watching a Language Skill?

Abstract

The aim of this study is to reveal whether the watching skill is a language skill, its place and importance in language teaching, and to determine its relationship with the listening skill, which is included together in the curriculum. In the study, which was created with the phenomenology design, which is one of the qualitative research methods, the views of the faculty members working in the field were consulted. The data obtained from national and international experimental-theoretical publications were listed by opening the discussion in the findings section by scanning the relevant literature with the document review method. The views of 24 academicians working in the field were compared with the analyzed data and the place of watching in language teaching was determined. In the research, it was revealed that watching, which is a neglected skill, is not a language skill in general (with a rate of 54%), but - with the support of other language skills - it shows a receptive language feature (with a rate of 83%). It was determined that the watching studies without sound and listening were mental rather than linguistic (with a rate of 72%). It was concluded that watching is a mental activity that supports language skills (with a rate of 100%) and that listening and watching should be combined in language education (with a rate of 100%) and watching should be included in Turkish teaching (with a rate of 100%). In the study, in which several watching methods and techniques are proposed to be brought to the literature, it was pointed out that education/training programs should be created in order to develop the watching skill, watching should be included as a separate skill in the curriculum, the achievements of watching should be written according to the levels, and the methods and techniques of this skill should be determined.

Keywords: *language teaching, skill, watching, listening, curriculum*

Giriş

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir sistem, bir disiplindir. "Düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge" (Aksan, 2015) biçiminde tanımlanan dilin; insanoğlunun gelişim ve ilerlemesinde etkili olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri bulunur. Bu beceriler, bir bütünsellik gösterir ve dil eğitiminde yapılan uygulamalarda öğrencilerin dil becerilerini birlikte kullanmalarının (Sever, Kaya ve Aslan, 2006; Demirel ve Şahinel, 2006) önemi vurgulanır.

Her türlü öğrenme ve üretim; insanın bilişsel, duyuşsal ve psikomotor çabaları-

nın sonucudur ve bu faaliyetlerde dil devreye girer. "Dil, insanoğlunun yaptığı hemen hemen her şeyle ilgilidir" (Crystal, 1994). Dilin sadece 4 temel beceriden oluştuğunu söylemek uygun olmaz. Çünkü diğer beceri ve faaliyetler de dil gelişimini olumlu veya olumsuz etkiler. Semiyolojinin (göstergebilim) ilkelerinden (Günay, 2002) yola çıkılırsa her türlü sinyal bir iletişim aracıdır ve öğrenmeye katkı sağlar. Bu durumda sesli işaretler olan sesler ile anlam oluşturan tüm görüntüler aynı başlık altında birleşir.

Düşünme, insanın temel becerisidir. Diğer beceriler düşünme becerisi çatısı altında bir araya gelir ve bu beceriler içinde dil becerileri de yer alır. "Piaget'e göre dilin gelişimi düşünmenin gelişimine bağlıdır" (Demirel ve Şahinel, 2006). Dil ve düşünme yan yanadır. "Gelişim psikologları, dil gelişimi ile bilişsel gelişimin paralel olduğunu vurgulamaktadır" (Coşkun, 2018). Dilin düşünceyi, düşüncenin dili geliştiren yönü bilinmektedir. "Dil, düşünceyi kuran, oluşturan ana ögedir. Ana dili dersinin temel işlevlerinden biri de öğrencilerin düşünme güçlerini geliştirme, onlara Türkçenin söz değerleriyle düşüncelerini biçimlendirme yetisini kazandırmasıdır" (Özdemir, 1990). Bu amaçla ana dili eğitiminde dil ve düşünce bir arada verilir. Özellikle son yirmi yılda "Türkçe öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel becerileri geliştirme de ön plana çıkarılmıştır" (Güneş, 2009). Yazılan programlar, ders kitapları, oluşturulan etkinlik ve çalışmalar dil ve düşünceyi birlikte ele alacak biçimde yapılandırılmıştır.

Beceri, bilgiden önce gelir. "Beceri, bilgi gerektiren ve performans içeren karmaşık bir eylemdir" (Açık, 2019). Birey dinleme ve okuma ile anlama; konuşma ve yazma ile anlatma yeterliklerini geliştirir. Dilin bilgi alanlarını oluşturan sözcük bilgisi, dil bilgisi (gramer), metin bilgisi, edebî bilgi gibi alanlar becerilerin gelişimine destek çıkar.

Ses ve sözcük öğretimi, cümle kuruluşu, etkili dil kullanımı, anlama ve anlatma, gramer kullanımı vb. dil öğretimiyle gerçekleşir. Ses, sözcük ve cümleleri alıp işlemeye; sesler üzerinden anlam oluşturmaya dayalı bir öğrenme, dinleme gibi bir beceriden söz edilmesini sağlar. Ses ve sözcük yönetimi, etkili ve pratik cümle oluşturma; bir dil becerisi olarak konuşmayı ilgilendirir. Okuma ise basılı veya elektronik ortamdaki karakterlerin çözülüp anlaşılmasıdır ve bu karakterler ağırlıklı olarak dilseldir. Yazma ise ister elektronik ortamda ister kâğıt üzerinde olsun, dilin kuralları dâhilinde gerçekleştirilen, anlam oluşturan bir dil ve anlatım becerisidir.

Çalışmanın amacı, önemi ve problem cümlesi

İngilizcesiyle slaş (slash) olarak bilinen eğik çizgi (taksim), kapsayıcı yönüyle kullanıldığında "veya" bağlacıyla eşdeğerdir (Wikipedia). Bu noktalama işaretinin kod, sembol ve sayıların dışında sözcükler arasındaki kullanımı (evet/hayır) "veya"

anlamını karşılar ve yazılı anlatımda bir pratiklik sağlar. İşaretin bu anlamıyla ilgili olarak TDK Yazım Kılavuzu'nda herhangi bir bilgi bulunmamaktadır.

Türkiye'de MEB'in hazırladığı Türkçe dersi öğretim programlarında 2005 yılından bu yana dil becerileri verilirken dinleme ile izlemenin arasında eğik çizgi (dinleme/izleme) yer alır. Böyle bir kullanımda, işaretin "dinleme veya izleme" anlamında alternatifli bir durum oluşturduğu düşünülür. Ancak programlarda "doğrudan izlemeye dair" materyal, çizelge, yöntem, teknik ve kazanımların olmaması nedeniyle izlemenin yerini belirleme ihtiyacı oluşur. Literatürde ise izlemenin bir dil becerisi olup olmadığına dair kapsamlı bir bilgi bulunmamaktadır. Dinleme ve izlemeyle ilgili ulusal ve uluslararası yayınlar incelendiğinde dinlemeye bir dil ve iletişim becerisi olarak değinildiği ancak izlemenin dikkatlerden kaçtığı görülür. Bu bakımdan çalışmanın problemini, izlemenin bir dil becerisi olup olmadığı ve dinlemeyle ilişkisi oluşturmaktadır.

Bu probleme çözüm bulmak amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İzleme bir dil becerisi midir?
2. İzlemenin dinlemeyle ilişkisi nedir?
3. Dinleme ve izlemenin alternatifli ya da birlikte kullanımları, dil öğretiminde ne tür etkiler oluşturur?
4. İzleme, dil becerilerini destekleyen bir zihinsel faaliyet midir?
5. Türkçenin eğitimi ve öğretiminde izlemenin yeri nedir?

Sınırlılıklar

Çalışmada izleme, dinlemeyle birlikte ve dinlemeyi tamamlayan yönüyle ele alındığı gibi, dinlemeden soyutlanarak da incelenmiştir. Çalışmada dinlemenin olmadığı izleme faaliyeti "salt izleme" olarak ifade edilmiş, izlemenin Türkçe öğretimindeki (Türkçe dersi öğretim programları, Türkçe akademik yayınlar, ders kitapları ve Türkçe uygulamaları vb.) yeri de irdelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmaya katkı sağlayan öğretim üyesi sayısı 24'tür. Bu sayı-uzman görüşü doğrultusunda-derinlikli bir araştırma için yeterli bulunmuştur.

Yöntem

Çalışma nitel özelliktedir. Araştırmada olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. "Fenomenoloji deseni, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır" (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada öncelikle doküman incelemesi yöntemiyle yerli ve yabancı kaynaklar

toplanmış ve çözümlenmiştir Bu incelemenin birleştirici ve yorumlayıcı (Merriam, 2018) bir özelliği bulunmaktadır. Ayrıca, bulguların güçlendirilmesi ve bilimsel zeminde tartışılabilmesi için görüşme tekniğinden faydalanılmış, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğretim üyelerinin görüşleri alınmıştır. İstanbul Aydın Üniversitesi'nden 30.05.2022 tarihinde E-45379966-050.06.04-51917 sayılı Etik Kurul izni alınmıştır. Görüşme formundaki sorular, çalışmanın problemine çözüm bulmak amacıyla oluşturulmuş sorulardır. "Görüşme, araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir. Görüşme belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar" (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Çalışmada görüşler fenomenoloji desenine uygun olarak detaylı ve derinlikli bir şekilde çözümlenmiştir.

Verilerin toplanması ve analizi

Çalışmada literatür taramasıyla elde edilen bilgiler doküman incelemesi tekniğiyle çözümlenmiştir. Türkiye'deki farklı üniversitelerde görev yapan ve Türkçe eğitimiyle ilgili ders verip eser üreten 24 doçent ve profesörün araştırma problemini çözüme kavuşturmak için sorulan açık uçlu sorulara vermiş olduğu yanıtlar ise betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. "Betimsel analizde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada, öğretim üyelerinin görüşleri sayısallaştırılarak (frekans ve yüzde değerleriyle) tablolar halinde verilmiş, bazı örnek görüşler (K1, K2, K3…Görüşüne başvurulan katılımcılar) yansıtılmıştır.

Akademisyenlerin, yarı yapılandırılmış görüşme formuna, açık uçlu soruların dışında rahatlıkla görüş belirtebilmelerine imkân sağlanmıştır. Böylece sadece sorulara bağlı görüşler elde edilmemiş, öğretim üyelerinin görüşleri arasından çalışmaya destek verecek farklı kodlar oluşturulmuştur. Araştırmanın verileri, öğretim üyelerinden yaklaşık üç aylık bir zaman diliminde elde edilmiştir.

Nitel verilerin geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için alan uzmanlarından faydalanılmaktadır (Merriam, 2018). Çalışmada seçilen başlıkların uygunluğu, öğretim üyelerinin görüşleri ve ortaya konulan bulguların alana katkı sağlayıp sağlamadığı iki uzmanın (bir alan ve bir eğitim bilimleri uzmanı) görüşüne sunulmuş; uzmanların tutarlılık gösteren bazı öneri, görüş ve değerlendirmeleriyle çalışmaya son şekli verilmiştir.

Çalışma grubu

Amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen öğretim üyeleri, Türkiye'deki çeşitli üniversitelerde görev yapmaktadır. Söz konusu öğretim üyelerine ilişkin genel bilgiler aşağıdadır:

Tablo 1

Araştırmanın Çalışma Grubuna İlişkin Genel Bilgiler

Kişisel Bilgiler		f	%
Cinsiyet	Kadın	8	33
	Erkek	16	67
Unvan	Doçent	12	50
	Profesör	12	50

Tablo 1'de çalışmaya katkı sağlayan öğretim üyelerine ilişkin genel bilgiler yer almaktadır. Akademisyenlerin %67'si erkek, %33'ü kadındır.

Bulgular ve tartışma

Bu bölümde araştırma problemine cevap olabilecek bilgi ve açıklamalar; alandaki deneysel ve kuramsal çalışmaların incelenmesi ve öğretim üyelerinin görüşlerinin çözümlenmesiyle, çeşitli başlıklar altında tartışılarak verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda çalışmaya katkı sağlayan akademisyenlerin cinsiyet ve unvanlarının değişken özelliği göstermediği görülmüş, bu nedenle öğretim üyelerinin görüşleri toplu bir şekilde yansıtılmıştır.

İzleme nedir, ne değildir?

İzlemek, Güncel Türkçe Sözlük'te 9 farklı anlamda verilmiştir. Söz konusu anlamlardan birkaçı (3. anlam: Bir olayın gelişimini gözden geçirmek; 4. anlam: Eğlenmek, görmek, öğrenmek için bakmak, seyretmek; 6. anlam: Gözlemek, incelemek) bu çalışmayla ilgilidir. İzlemenin sözlükteki ilk anlamı (Birinin veya bir şeyin arkasından gitmek, takip etmek) ile, bu anlama benzer diğer anlamlarının çalışmayla herhangi bir bağlantısı bulunmamaktadır. Çünkü izleme, çalışmada bilişsel yönüyle ve dinlemeyle birlikte incelenmiştir.

İzlemenin Türkçede sözlüğe girmiş veya girmemiş birçok mecaz anlamı vardır. Bir yolda ilerleme, bir yöntemi kullanma, düşünceleri fark etme, kendini inceleme, gelişim ve değişimi anlama, bir şeyleri benimseme, olay ve olgulara uyum gösterme, akışın içinde olma… Bu tür mecaz anlamların da çalışmayla ilgisi bulunmamaktadır.

İzleme, daha çok, takip etmeyle birlikte kullanılır. Ancak izlemenin zihinsel yönü baskın çıktığında somut takip yerini soyut inceleme ve değerlendirmelere bırakır. Ayak izleri takip edilir, filmler izlenir. İnsan; devinim halindeki zamanı, eşyayı, kişileri, olayları, senaryoları, yenilikleri, değişimleri vb. takip eder ancak bu takipte-ağırlıklı olarak-inceleme ve değerlendirme vardır. Okuma faaliyeti gibi, anlamaya ve öğrenmeye odaklı bir çözümleme söz konusudur.

Literatürde izlemeden bir dil becerisi olarak değil, bir beceri olarak söz edilir. Özel eğitime muhtaç (az düzeyde görme engelleri bulunan) çocukların eğitimlerinde izleme bir beceri olarak belirtilir (Aslan ve Çakmak, 2016) ve bu becerinin geliştirilmesi için çalışmalar yapılmasına değinilir. Ancak bu çalışmalar izleme becerisinin takip yönüyle ilişkilidir. Yine izleme becerisinin, kişinin bilişsel bir meşguliyet sırasında kendi performansını anlama düzeyinin farkında olması (Özsoy, 2012) olduğu dile getirilir.

İzleme, bir anlama faaliyetidir. Örneğin, birey film izlerken kurgulanmış bir eseri anlamaya çalışır, bu sırada bireyin bütün zihin melekeleri devrededir. Sayısal düşünmekten, uzay-zaman algısına; eleştirel analizden, yaratıcı düşünmeye; hafıza kullanımından ilişkilendirme ve çağrışım yeteneğine kadar sayılamayacak çoklukta ve bireysel özellikte zihinsel işlem gerçekleşir. Bunlar içinde dile ait işlemler de bulunur. Filmde geçen ses ve konuşmalar; dile ilişkin yetkinlikten söz varlığı zenginliğine, dil bilgisine hâkimiyetten bağlamı fark etmeye vb. uzanan birçok noktada izlemenin dil ve anlam boyutu içinde yer alır. Dikkat ve odaklanma gibi diğer bilişsel-psikolojik özellikler de işletilir. Bir insanın konuşmasını dinleyip izlerken de benzer zihinsel işlemler gerçekleşir. Konuşmacının sözcükleri, sesi ve konuşmayı tamamlayan beden dili; hem dinleme hem de izlemeyle anlaşılmaya çalışılır.

İzlemenin ne olmadığı da netleştirilmelidir. İzleme, görsel okuma değildir. "Görsel okuma; resimsel ve grafiksel görüntülerle aktarılan mesajın okunması, anlaşılması ve yorumlanması sanatıdır" (Wileman 1993; akt. Çam, 2006). İzleme görsel okumayla ilişkilidir ancak terimsel düşünüldüğünde görsel okuma izlemeden farklıdır. Görsel okumada durağan göstergeler (resim, manzara, tablo, grafik, karikatür vb.), izlemede ise görüntüler (hareket) incelemeye alınır. Literatürde görsel okumanın izlemeyi kapsar biçimde kullanıldığı görülür. Her ne kadar görüntünün özünde kareler (film kareleri) varsa da bu yetkinlikleri ayrıştırmak gerekir. Örneğin, beden dili hareketleri görsel değildir. Bu hareketler izlenir ve yorumlanır.

Dil becerileri bütünlük gösterir (Muente, 1989) ve bütünleşik bir şekilde eğitilir. "Sözü geçen öğrenme alanları birbiriyle etkileşim hâlinde olduğundan bir bütünlük içinde ele alınmalıdır" (Türkçe Dersi Öğretim Programı 6-8, 2006). Ancak bu beceriler ayrı ayrı incelendiğinde her becerinin kendine ait özelliklerinin olduğu görülür. Kaynaklarda izlemeden bir dil becerisi olarak söz edilmez ve izleme, dinlemenin yanında yer alır. "İzleme becerisi Türkçe Öğretim Programı'nda dinleme becerisinin yanında yer almakta, ayrı bir beceri alanı olarak değerlendirilmemektedir" (Azizoğlu, 2015). Dinlemenin yanında yer alması izlemenin gözden kaçmasına neden olmaktadır.

İzleme, uyaranı fazla olan bir öğrenmedir ve hemen hemen tüm becerileri kapsar. Birey, izleme faaliyetiyle, okuma ve dinlemenin sınırlı dünyasının dışında bir gelişim ve öğrenme sağlar. Kişiden kişiye değişen yeterlikler gösteren bu becerinin bireysel nitelikleri, en az diğer beceriler kadar dikkati çeker.

Okuma becerisinin eğitilmesi için "okuma eğitimi", dinlemenin eğitilmesi için "dinleme eğitimi", konuşma için "konuşma eğitimi" ve yazma için "yazma eğitimi" adı altında alt bilim dalları ve disiplinler vardır. Kaynaklarda dinlemenin ihmal edilmiş bir alan olduğu belirtilir (Andersen, 1949; Elin, 1972; Çiftçi, 2001). Ancak izlemeye dair bir program ve eğitim olmadığı da bilinmektedir. "Bu nedenle izleme becerisinin dinleme becerisinden daha fazla ihmal edildiği söylenebilir" (Doğan, 2017).

Çalışmada izlemenin literatürdeki yeri kadar, alanda görev yapan öğretim üyelerinin görüşleri de incelenmiştir. Çalışmaya katılan öğretim üyeleri, izlemenin bir dil becerisi olup olmadığı yönündeki soruya aşağıdaki şekilde cevaplar vermişlerdir:

Tablo 2

Öğretim Üyelerinin, İzlemenin Bir Dil Becerisi Olup Olmadığına Yönelik Görüşleri

İzleme bir dil becerisidir.	**İzleme bir dil becerisi değildir.**	**Örnek Görüşler**
11 (%46)	13 (%54)	• **K1:** Evet, dinleme gibi bir anlama becerisi olduğu için bir dil becerisidir. • **K19**: Evet, dinleme becerisiyle birlikte bütünlenen bir beceridir. • **K22**: Evet, izleme bir dil becerisidir. Çünkü dil, anlama ve anlatma işleminin temel kodlama aracıdır. • **K4**: İzleme doğrudan dil becerisi olmasa da paylaşım süreci konuşma ve yazma becerileri ile ilişkilidir. • **K13**: İzleme tek başına bir dil becerisi değildir. Dinleme becerisinin bütünleşik bir alanıdır. Yani dinlemeyi bir dil becerisi yapan en temel bileşendir. • **K2**: Günümüz şartlarını göz önünde bulundurduğumuzda izleme bir dil becerisi gibi görünmektedir. Ama dil becerisinin asli unsuru değil, diğer dil becerilerini besleyen ve onlardan beslenen beşinci güç gibi durmaktadır. • **K8:** İzleme, dille bağlantısı bakımından sorgulanmalı. Sadece izleme, dille ilgili midir? Hayır! • **K23:** Diğer dil becerilerinin yardımıyla alıcı dil becerisi özelliği gösterir. • **K5**: …bir dil becerisi olarak kabul edilmekten ziyade okuma becerisini tamamlayıcı bir beceri olduğunu düşünüyorum. • **K15:** Beden dili hareketleri izlenir, gözlenir. Bu da bir dildir.

Tablo 2'de öğretim üyelerinin, izlemenin bir dil becerisi olup olmadığına dair görüşleri yer almaktadır. Görüşler birbirine yakın orandadır. Ancak ortalamanın üstünde çıkan bir oran (%54), izlemenin bir dil becerisi olmadığı yönündedir. Öğretim üyelerinin görüşleri içinde yer alan ve tabloya yansımayan, izlemenin diğer dil becerilerinin desteğiyle dilsel özellikler gösterdiği yönündeki düşünceleri ise baskın (%83) çıkmıştır. Bu noktada görüş belirten öğretim üyeleri, izlemenin okuma ve dinleme becerileriyle birlikte ele alınması gerektiğini vurgulamışlardır.

Dinleme-salt izleme

Dinleme ve izleme birbirinden ayrılarak incelenebilir. Böylece her iki faaliyetin beceri olma özelliği ve dille ilişkisi netleştirilir. Çalışmada, sesin (dinlemenin) olmadığı izleme faaliyeti için "salt izleme" ifadesi kullanılmıştır. "Salt izleme" bir beceridir ancak bu beceri dilsel değildir. Martıların uçuşunu izlemek buna örnek verilebilir. Martıların uçuşunu izlerken insanın aklına Orhan Veli de gelebilir, martıların anatomisi de. Bunlar; zihnin doğal bağ kurma, hafıza kullanımı özellikleriyle ve çağrışımla ilişkilidir. Her dinleme çabasının dilsel olduğu da söylenemez. Örneğin, fon müzik dinleyen birey dilsel bir etkinlikte bulunmaz. Fon müziğin rahatlatıcı etkisi, verdiği coşku ile, çağrışım ve anılarla birtakım dilsel ilişkilendirmelerde bulunulabilir. Ancak bunlar zihnin kendi ürettiği, materyalden bağımsız olarak meydana gelen şeylerdir.

Dil becerileri dille ilişkilidir. Dinlemeden soyutlanmış bir izlemenin dildeki yeri belirlenmelidir. Sessiz filmlere (örneğin, Charlie Chaplin'in filmleri) bakıldığında bu filmlerin bir kurgusu, olay örgüsü; sözlü olmasa da yazılı bir senaryosunun olduğu görülür. Ancak ses ve sözcük olmadığı için bu tür filmlerde dinleme becerisi işletilemez. Filmi izleyen kişi kurguyu az çok anlar, olay örgüsüne ilişkin bağlantılar kurar, olan bitenleri zihninde bir çerçeveye yerleştirir. Yaptığı düşünmelerle zihinsel sözlüğünü içten içe kullanır ve filmin, bir anlamda, alt yazısını oluşturur. Filmi izleyen kişinin, bu noktada zihinsel bir çaba içinde olduğu kesindir. Bu nedenle izlemeye dilsel değil, zihinsel bir beceri demek uygun olur.

Öğretim üyelerinin, "İzleme, dil becerilerini destekleyen bir zihinsel faaliyet midir?" sorusuna verdikleri yanıtlar çözümlenmiştir. Söz konusu görüşler aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 3

Öğretim Üyelerinin, İzlemenin, Dil Becerilerini Destekleyen Bir Zihinsel Faaliyet Olup Olmadığına Yönelik Görüşleri

İzleme… zihinsel bir faaliyettir.	**İzleme… zihinsel bir faaliyet değildir.**	**Örnek Görüşler**
24 (%100)	0	• **K1:** Kesinlikle. İzleme bir anlamlandırma süreci olduğu için diğer anlama ve anlatma becerilerini destekler. • **K4**: Elbette öyledir. • **K13**: Evet. Çünkü tamamlayıcıklık görevi görür ve anlam daha hızlı, etkili bir şekilde gerçekleşir. • **K22**: Evet; fotoğraf, resim, karikatür vb. izleme, kavram, yargı girdisi sağlar. Bu girdiler de zihinsel faaliyetlerin bir parçasıdır. • **K2**: …dil becerisinin asli unsuru değil, diğer dil becerilerini besleyen ve onlardan beslenen beşinci güç gibi durmaktadır. • **K23:** İzlemek seyretmek olmamalı, bakıp tepkisiz kalmamalı.

Tablo 3'te öğretim üyelerinin, izlemenin, dil becerilerini destekleyen bir zihinsel faaliyet olup olmadığına yönelik görüşleri yer almaktadır. Çalışmaya katkı sağlayan tüm akademisyenlerin benzer görüşte olduğu görülmektedir. Öğretim üyelerinin görüşleri içinde yer alan ve tabloya yansımayan, dinlemenin olmadığı izleme çalışmalarının (salt izleme) dilsel değil, zihinsel olduğu (%72) düşüncesi, literatür taramasında elde edilen verileri desteklemektedir. Bu noktada görüş belirten öğretim üyeleri, sadece izlemenin, zihni geliştirmek için bir araç olabileceğini vurgulamışlardır.

Dinlemenin izlemeye bağlı olmasından çok, izleme dinlemeye bağlıdır. Dil başlığı altında değerlendirildiğinde izleme dinlemeye yardımcı olur. İzleme olmasa da dinleme dilseldir. Fakat dinleme olmadan izlemenin dilsel olup olmadığı tartışılır. Bir konuşmacının sözcük seçimi, tonu, vurgusu, iletmek istediği mesajlar, kültürü, özgünlüğü, ideolojisi vb. dinlemeyle çözümlenir. İzleme bu noktada kişinin konuşmasına eşlik eden hal ve hareketlerin analizi yönüyle dinlemeye destek çıkar, bir araç olur.

Beynimizdeki çeşitli mekanizmalar, görüntüleri ses olmadan da dilsel birimlere dönüştürebiliyorsa bu durumda izlemenin en önemli dil becerisi olduğu söylenebilir. Gardner, "zihin gözü"nün deneyimler üzerinde, herhangi bir uyarıcı olmadan da üretim yapabildiğini (2004) belirtir. Ancak bu üretimin dilsel olup olmadığı irdelenmelidir.

İnsanın dinledikleri ve izledikleri aklında kalır. Hafızada yer bulan verilerin görüntü olarak mı, ses olarak mı daha kalıcı olduğu tartışılır. Öğrenme ve özümseme miktarı; maruz kalınan materyale, kişinin ilgi ve dikkatine göre değişir. Ancak gözün, verilerin alınması ve zihinde işlenmesi yönüyle kulağa göre avantajlı olduğu bilinmektedir. Kaynaklar, beyinle bağlantısı bakımından göz sinirlerinin 130 milyon civarında duyu alıcısı içerdiğini, işitme sinirinin ise 30 bin civarında duyu alıcısından oluştuğunu belirtir (Özbay, 2009). Bu nedenle ışık dalgaları, ses dalgalarına göre zihinde daha iyi çözümlenip yorumlanır. Bir kez görmek, bin kez duymaya karşılık gelir.

Öğrenmenin değişik türleri vardır. Modelleyerek öğrenme (Bandura, 1978), kişinin ideal bir modeli önce gözlemleyip sonra taklit ederek gerekli öğrenmeyi sağladığı dolaylı bir öğrenme yoludur. Bu tür bir öğrenme-dilsel açıdan düşünüldüğünde-dinlemeyle ilişkilidir. Kişilerin söz, üslup, dili kullanma yeteneği, verdikleri örnek, benzetme, çağrışım ve atıfları vs. modellenerek dilsel bir gelişim sağlanır. Bu gelişimi özellikle çocuklarda görmek mümkündür. "Çocuklar konuşma çağına geldiklerinde dildeki yeni sözcüğü ya da sözceyi büyüklerinden duydukları şekilde tekrarlamaya çalışırlar" (Yıldız, 2010). Böylece dilin ses değerini kavrar ve kullanmaya başlarlar. Görülenlerin taklidi ise sessiz ve davranışsaldır. Örneğin, bir dizi karakterinin yüzünde beliren bir mimik izleyicinin hoşuna gidebilir ve bu mimiğin bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde taklit edilmesi, alışkanlık haline getirilmesi mümkündür. Sınıftaki bir öğretmenin öğrencilerini dinlerken kafasını hafif yana eğmesi izlenerek taklit edilebilir. Bir videodaki hareket akım haline gelip milyonlarca kişi tarafından taklit edilebilir. Bunlar da öğrenmedir ancak dilsel değildir.

Kelime öğretimi dilseldir. Dinlerken birçok yeni kelime anında öğrenilir ve ikinci bir beceriye (anlatmaya dayalı becerilere) ihtiyaç duyulmaz. İnsan, dinlediğinden hareketle söz varlığını zenginleştirir. Kişi dinlerken bildiği ve bilmediği kelimeleri hızlı bir şekilde analiz eder, anlamadığı kelimeleri bağlamdan çıkarır, kelimenin konuşmanın bütünü içindeki yerine bakarak pasif kelime hazinesinden faydalanır. Dinleyicinin bu faaliyeti dilseldir ve öğrenme sağlar. Benzer durum "salt izleme"de söz konusu olmaz.

Dildeki abartıyı, mecazı, kinayeyi, ironiyi, espriyi vb. yakalamak dinlemeyle mümkündür. Yine üslup, bakış açısı, tarz, ekol gibi yazarı, eseri veya konuşanı yansıtan özellikler ancak dinlemeyle anlaşılabilir.

Dil eğitiminde hatalar da bir öğrenme yoludur. Bir insanın konuşmasındaki en küçük hata (boğumlama, telaffuz, ton, vurgu, ses yüksekliği vb.) dikkati çeker. Televizyonda haber spikeri bir sözcüğü yanlış telaffuz ettiğinde/vurguladığında dinleyi-

ci-izleyici hemen kulak kabartır, yanlışı eleştirir, içten içe veya sesli bir şekilde yanlışı ifade eder veya düzeltir. Bütün bunlar dinlemenin dilsel yönüyle ilgilidir. Benzer durum "salt izleme"de (örneğin, sesi kısılmış bir haber bülteninin izlenmesi) gerçekleşemeyeceği için "doğruyu yanlıştan öğrenme" söz konusu olmaz. "Salt izleme", bu bakımdan, dil gelişimine katkı sağlamaz.

Konuşan kişinin cümleyi nasıl tamamlayacağını, hangi eylemi seçeceğini, sözlerini nasıl sürdüreceğini, eylemsilerden veya deyimlerden nasıl faydalanacağını dinleme sırasında tahmin etmek mümkündür. Bu, dilsel bir etkinliktir ve dinlemenin dille doğal bağlantısıdır. Konuşan "Bir şey yapamazsın artık. Atı alan…" derken dinleyici konuşanın cümlesini dildeki hazır kalıpları işleterek ve bağlamı oluşturarak zihninde tamamlamıştır (…Üsküdar'ı geçti). Dinleyici, konuşmacının bir adım önündedir. Bu açıdan "salt izleme"de dille ilgili tamamlama, tahmin gibi stratejiler etkili bir şekilde kullanılamaz.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) "Dinlediği/izlediği metni anlatır." biçiminde sarmal bir kazanım vardır. Bu kazanımda öğrencinin dinlediği veya izlediği metni özetleyip açıklayabilmesi belirtilmektedir. Dinlenilen bir hikâye anlatılabilir. Sesin veya alt yazının olduğu bir film veya sessiz bir film de anlatılabilir. Öğrencinin, sesli veya sessiz bir materyalden anladıklarını konuşarak dile getirmesi halinde kullandığı dili işletmesi söz konusudur. Ancak maruz kaldığı materyal sesli ise dilsel bir beceri olan dinleme devrededir. "Salt izleme" halinde dilsel değil, zihinsel bir çabanın sonuçları dile dökülecektir. Yine programdaki "Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar." sarmal kazanımında ise "dinleme/izleme" ifadesinin olmaması anlamlıdır. Burada "dinleme ve izleme" birlikte olmak zorundadır. Çünkü konuşanın konuşması ile beden dili eş güdüm halinde olmalıdır ve sözler beden dilini, beden dili sözleri tamamlar.

Dinleme iletişimseldir ve kişinin birçok şey öğrenmesine zemin hazırlar. Dinleme sayesinde insanların fikir, bilgi, duygu, niyet ve amaçları üzerinden çıkarımlar yapılır. "Salt izleme"de ise teyit edilemeyen bir gözlem ve çözümleme vardır. Ses olmadan iletişim oldukça güdük kalır. Diyalog halindeki kişiler birbirlerini daha iyi anlayabilir ve sorunları bir çözüme ulaştırabilir. Ancak karşıdakinin sadece beden dili veya davranışlarının izlenmesi halinde etkili sonuçlar elde edilemez.

Dinlemede dilsel ipuçlarına (tekrar, vurgu, örnek, benzetme, sık kullanılan ifadeler vb.) bakılarak konuyla ilgili bir fikir beyan edilebilir. Bir insanın kahkahası, iç geçirmesi, ünlemleri bile dinlenir. Bunlar da anlamaya katkı sağlar. "Salt izleme"de önemli veri kayıpları söz konusudur.

Sesi kısılmış, yazı ve alt yazıların olmadığı bir TV programında olan biteni anlamaya çalışmak oldukça güçtür. Bu tür bir izlemede dilsel bir çaba bulunmaz. Bir

futbol maçının bile sessiz olarak izlenmesi, birçok şeyin yarım yamalak anlaşılmasına neden olur. Sesin dilini yakalamak için dinlemek gerekir. Sessiz görüntüler veya hareketler dili doğrudan canlandırmaz, eğitmez.

Dinleyici; sesin ötesine geçerek anlamla buluşur. Dilin kavramsal yönünü ve kültürünü konuşmacı veya sesletim üzerinden deşifre eder. Çünkü işitme bir duyum olsa da dinleme bir yapılandırmadır. Anlamın ne olduğu ancak sözcük ve sözcük gruplarının bağlam içindeki yeri belirlenerek ortaya konulabilir.

İzleme, tek başına, dilsel bir beceri olmaktan uzaktır. İzleme, dinlemeyi kapsar ancak "salt izleme" dilsel değildir. Dinleme/izleme metinlerinin sesletilmesi dilsel bir öğrenme için yeterlidir. Bu metinlerin sadece izletilmesinin dilsel kazanım sağlayıp sağlamadığı tartışılır ve derin beyin araştırmalarını gerektirir. Çünkü izleme zihnin diğer becerilerini harekete geçirse de bir dil becerisi değildir. İzleme, hayatın tümüyle ilişki içindedir ve-doğal olarak-dinleme de bu kapsayıcı özellikten payını alır.

Dinleme ve izleme bir arada

Dinleme ve izlemenin birlikte olduğu bir faaliyet, genel olarak, verimlidir. İzleme, dinlemeye yardımcı olur, zihinsel yeterlikleri geliştirir. Bu yeterlikler içinde dil de vardır. Ancak izlemenin dilsel yeterliğe katkısı dinlemenin yanında açığa çıkar. "Dinlemede işitme organı olan kulak ile beyin aynı işlev üzerinde yoğunlaşmakta olup bu eyleme, beş duyu organından biri olan gözün katılması ile devreye izleme girmektedir" (Ungan, 2007). İzleme, dilin daha etkili anlaşılması ve kullanılmasına imkân sağlar.

Çalışmaya katkı sağlayan öğretim üyelerinin, dil öğretiminde dinleme ve izlemenin bir arada olması gerektiğine ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 4

Öğretim Üyelerinin, Dinleme ve İzlemenin Birlikteliğine Yönelik Görüşleri

Dinleme ve izleme bir arada olmalıdır.	Dinleme ve izleme bir arada olmamalıdır.	Örnek Görüşler
24 (%100)	0	• **K3:** Hem dinleme hem izleme dil öğrenimine katkı sağlar. • **K6:** İzleme, dinlemeye destek olmalıdır. • **K24:** Dil öğretiminde izlemeden faydalanılmalıdır. Dinleme de olmalıdır. • **K13**: Dinleme ve izleme birbirlerine alternatif olarak değil, tamamlayıcı olarak kullanıldıkları için özellikle bu beceri yoluyla alınan girdiler anlamlı birer bütüne dönüşür. • **K20:** İzlemede ses olursa dil eğitimi etkili olur. • **K22**: İzleme ve dinleme normal süreçte birbirinden bağımsızdır. Ancak çoklu medya araçlarının insan hayatındaki yerinin artmasıyla izleme ve dinleme birbirini takip eden, birbirini tümleyen bir niteliğe kavuşmuştur. • **K8:** İzlemenin, dinlemenin eğitimi olmalı ve etkinliklerde dinleyip izleme soruları bulunmalı.

Tablo 4'te akademisyenlerin, dinleme ve izlemenin bir arada olması gerektiği yönündeki görüşleri yansıtılmıştır. Dinleme ve izlemenin birlikte olduğu dil çalışmalarından üst düzey verim alınacağı vurgulanmıştır.

İzleme, dinlemeyle el ele vermek koşuluyla dilsel bir faaliyete dönüşür. Fakat bu birliktelik, bazı materyaller veya gerçek hayat durumlarıyla sınırlıdır. Sesletilen bir metnin dinleyenler tarafından anlaşılması dilseldir ve dinleme becerisiyle ilgilidir. Dinleyen kişi, metni sesleten kişinin beden dili hareketlerini izlese de bu izlemenin, dinlenen metnin içeriğiyle ilişkisi zayıftır. Odaklanılması gereken nokta, sesletilen içeriktir. Metnin kompozisyon bütünlüğü, yazarın üslubu, temel iletiler, kullanılan söz varlığı, cümle uzunlukları ya da sözcüklerin anlaşılırlığı gibi dilsel ve dil bilgisel özellikler; dinleme becerisinin yetkinliğine bağlı olarak anlamını bulur. Metni sesleten kişinin mimik veya jestleri; metni anlaşılır kılacak bazı tutarlılıklar gösterse de dinleyicinin izleyip takip ettiği bu hareketlerin dilsel verinin anlaşılması üzerindeki etkisi fazla olmaz. Dinleme ve izlemenin birlikte kullanıldığı hareketli resim veya görüntülerde (film, belgesel, animasyon vb.) ise izleme becerisindeki yetkinlik, dinlemeye katkı sağlar. Etkili bir izleme becerisi, görüntülerde yer alan dilsel unsurların (ses, sözcük, cümle, anlam, alt yazı) dinlemeyle birlikte daha iyi anlaşılmasını sağlar.

Metinlerin sadece dil yönüyle (sözcükler, dil bilgisi, üslup, iletiler vb.) çözümlenmesi sırasında izlemenin herhangi bir katkısı bulunmaz. Ancak metinlerin canlandırılmış biçimleri, önemli dilsel etkiler oluşturur. Ses üzerinden anlamı görünür kılmak zordur, bu nedenle dinlemenin yanına izlemenin eklenmesi gerekir. "Dinleme eğitimi, izleme eğitimi ile birlikte verilmelidir. Görsellerin yaygınlaştığı ve hayatımızın her anına girdiği günümüzde, özellikle öğrenme çağındaki çocukların izleme eğitimi bakımından da eğitilmesi gerekir" (Emiroğlu, 2013).

Kaynaklarda dinlemenin, sözsüz mesajları duyma olduğu ifade edilir. Sözsüz mesajlar olarak dil dışı unsurlar (vurgu, ton, ezgi, durak, ünlem vb.) kastediliyorsa bu açıklama eksik kalır. Çünkü beden dili hareketleri de sözsüz mesajlar içerir ve bunlar dilsel değildir. Bu hareketler, görüntü olması bakımından, izlemeyle ilişkilidir. Dolayısıyla dinleme, izlemeyi bu yönüyle kapsar.

Sadece sözcükler her şeyi anlatmaya yetmez, görüntülere de ihtiyaç vardır. Sözcüklerle hal ve hareketleri anlatmak mümkün olmaz, detaya girilemez. Görüntülerle çok daha etkili, ekonomik, kalıcı, tutarlı bir aktarım yapmak mümkündür. White'ın (1987; akt. Akyol, 2013) söylediği gibi yazıyla ifade edilemeyecek kadar karmaşık ve iç içe olan bilgileri imajlara dayalı düşünme ile daha kolay anlayıp çözebiliriz.

İzlemenin başarısı, konuşma ve yazmayla açığa çıkar.

Dinleme ve izlemenin birlikte kullanıldığı durumlarda anlamanın ne oranda gerçekleştiği, anlatmaya dayalı beceriler olan konuşma ve yazmayla açıklık kazanır. Bir filmi izleyen veya bir konuşmacıyı dinleyen kişinin, filmi ve konuşmayı (konuşmacıyı) ne oranda kavradığını vereceği dönütlerden anlamak mümkündür. Bu tür çalışmalarda filmler, konuşmalar vb. birer materyal gibi değerlendirilir ve bu materyallerin öncesinde veya sonrasında dinleyiciye yöneltilen sorularla dinleme/izlemenin ne oranda gerçekleştiği anlaşılır.

Dinleme konuşmayla iç içedir. Diksiyonun ögeleri olan vurgu, tonlama, durak, ezgi, telaffuz, tını, ses şiddeti vb. dil dışı parçalar her iki beceriyi ilgilendirir. Konuşma, dinlemeyle çözümlenir. Dil becerilerinin birbirini tamamlama özelliği düşünüldüğünde izleme yalnız kalır.

Dinleme becerisi kazanımlarının, aynı zamanda, konuşma ve yazma becerisiyle ilgili olduğu bilinmektedir. "Hemen her kazanımın öğrencide gözlenmesinin ve ölçme ve değerlendirme yapabilmenin yolu öğrencinin konuşması veya yazmasıdır" (Topuzkanamış, 2019). Etkinlikler, anlatmaya dayalı becerilerle yürütülür. "Bilindiği gibi, etkinliklerin uygun şekilde yapılması, ancak konuşma veya yazmaya dayalı ifadelerle açıklık kazanacaktır" (Emiroğlu ve Pınar, 2021). Bu durumda izlemeye dayalı çalışmaların dilsel olabilmesi için konuşma ve yazmaya dayalı uygulamalar yapılmalıdır.

Dinleme ve izleme materyalleri

Dinleme ve izlemenin birlikte kullandığı veya birbirinden ayrışan materyalleri vardır. Kitap, makale, bildiri, tez, elektronik veya matbu bir metin vb. dinleme çalışmasında kullanılıyorsa bu faaliyet dinlemeyle ilgilidir. Bu materyallerin eğitim öğretimdeki kullanımı dinleme becerisini ilgilendirir. Sessiz filmler, pandomim, canlandırmalar, sessiz beden hareketleri vb. ise "salt izleme" materyalleri olarak kullanılır. Sesli filmler, belgeseller, haber sunumları, gösteriler, tiyatrolar, diziler, çizgi filmler, kısa filmler vb. ise dinleme ve izlemenin birlikte kullanıldığı materyallerdir.

Basılı materyallerin sesletilmesi sırasında izleme, dinlemeyi yalnız bırakır. Yine radyo dinlemek, telefon görüşmeleri, ses kayıtlarını dinleme gibi durumlarda dinleme devrededir.

Eğitim öğretimde videodan faydalanılır. "Video, manyetik bir banda ses ve görüntüyü kaydetmeye yarayan ve kaydedilen görüntüleri ekrana yansıtmaya yarayan, kelime anlamı Latince 'Görüyorum.' olan bir araçtır" (Uğurelli, 2019). Bu aracın kullanımı, insanlık tarihinde bir devrim meydana getirmiş, eğitim öğretimin kalıcı ve etkili olmasını sağlamıştır.

İzleme, görsel okuma gibi, görüntüsel dünyayı algılamak için kullanılan becerilerden biridir. Görüntüyü çözümlemeye yarayan izleme becerisi, hayatın bütününde önemli bir yer tutar. Nasıl ki infografikler öğrenmede akılda kalıcılığı artırıyorsa (Yavuz, 2020) hareketli materyaller de öğrenmeyi olumlu ve kalıcı yönde destekler.

Sadece görsel araçlar (grafik, tablo, pano vb.) veya işitsel araçlar (radyo, DVD, dijital kayıt vb.) değil, hem görsel hem işitsel araçlardan (video, bilgisayar, akıllı tahta, kukla vb.) faydalanılarak dinleme ve izleme birlikte işletilmelidir. "Günümüzün teknolojik ortam ve imkânları göz önüne alındığında izleme metinlerinin sayı olarak artması öğrencilerin faydasına olacak ve izleme eğitimini olumlu etkileyecektir" (Kılıç, 2021).

Dilin edinilmesi ve öğrenilmesinde dinleme/izleme

Dil, görerek değil duyarak kazanılır. İnsan dünyaya gözlerini değil, kulaklarını açar (Emiroğlu, 2013). Bebeğin dildeki farklı sesleri birbirinden ayırması dil kazanımıdır. Bu bakımdan insan; dili öğrenmez, edinir. Dil edinimi dinlemeyle başlar, konuşma ile devam eder ve bu noktada izlemenin başlangıçta herhangi bir katkısı olmaz. Bebek henüz anne karnındayken dilin akustiğini, tınısını, sözcük özelliklerini ve cümle yapılarını sezmeye başlar. Dünyaya adım attıktan sonra dinledikleri ve seslettikleriyle, maruz kaldığı dili kendi bünyesinde inşa eder. İzlemenin zihinsel gelişimi artıran ve insanın tüm öğrenmelerini etkileyen yönü bir kenara bırakıldığında dilin

edinilmesindeki etkisi düşüktür. Ancak ilerleyen zamanlarda, okul döneminde okuma ve yazma gibi becerilerle gözün dilsel anlamda kullanımı ve görüntülerin analiziyle dilsel bağlantıların oluşturulması mümkün hale gelir. Bu nedenle dilin edinilmesine dinlemenin, öğrenilmesine izlemenin katkı sağladığı söylenebilir.

Çalışmanın katılımcıları Türkçenin eğitimi öğretiminde izlemeye yer verilmesi noktasında hemfikirdir. Aşağıdaki tabloda bu görüşler yer almaktadır:

Tablo 5

Öğretim Üyelerinin, Türkçenin Eğitimi Öğretiminde İzlemenin Yerine Dair Görüşleri

Yer verilmelidir.	Yer verilmemelidir.	Örnek Görüşler
24 (%100)	0	• **K19:** Yukarıda da belirttiğim gibi birbirini bütünleyen bir elmanın yarısı gibi iki beceridir. Programda birlikte anılması doğrudur. İzleme, dinlemeye destek olmalıdır. • **K2:** Çok fazla abartmadan gereklidir ama fazlası Türkçenin ruhuna terstir. Türkçe üretme, çeşitlilik katma, dile estetik kazandırma, dil zevkini elde etme amaçlarını güder, izleme ile dil pratikliği elde edilebilinir ama dil zevki elde edilmez. İzlemede ses olursa dil eğitimi etkili olur. • **K1:** İzleme becerisi bir anlama becerisi olduğu için Türkçe eğitiminde önemlidir. • **K13:** İzleme, öğretim programında da dinleme/izleme şeklinde bir beceri olarak yer almıştır. Bu da bu alana ne kadar değer verildiğini göstermektedir. • **K24:** İzleme becerisi sayesinde anlam oluşturma gerçekleştirilir. • **K10:** Evet, vardır, konuşucunun tonu, vurgusu, jest ve mimikleri izlemeyi gerektirir. • **K22:** Türkçe eğitimi ve öğretimi salt dil eğitimi amacından genişletilerek iletişim eğitimi alanını da kapsamalıdır. Bu yönelme işlevsel dil eğitimini gerçekleştirmeye yarayacaktır. Bu açıdan bakıldığında izleme eğitimi Türkçe eğitimi öğretimi alanının temel bir parçası olarak değerlendirilmelidir.

Öğretim üyelerinin görüşleri aynı doğrultudadır. Tabloya yansıyan ve yansımayan örnek görüşler birleştirildiğinde Türkçe öğretiminde izlemeye dinlemenin yanında yer verilmesi, her iki becerinin de işletilebileceği materyal ve etkinliklerin kullanılması gerektiği görüşü ortaya çıkmaktadır.

Dinleme/izleme yöntem ve teknikleri

Kaynaklarda (Göğüş, 1978; Kingen, 2000; Yalçın, 2002; Cihangir, 2004; Özbay, 2009; Akyol, 2013; Erdoğmuş, Sürek ve Ünal, 2020; Tompkins, 2021;) birçok dinle-

me türünden (katılımlı, katılımsız, empatik, eleştirel, terapötik, seçerek, yaratıcı, grup halinde, duygusal, aktif, eğlence amaçlı, bilgi almaya dönük, not alarak, iletişimsel, estetik, ayrıştırıcı, pasif...) söz edilir. Bu türlerin, bazen yöntem bazen teknik bazen de strateji başlığı altında verildiği görülür. Bu yöntem ve tekniklerde izleme, dinlemenin yanında yer almasına (katılımlı dinleme/izleme) rağmen izlemeye ilişkin herhangi bir yöntem veya tekniğe değinilmez. Örneğin, empatik bir izlemeden söz edilmez, katılımlı ya da seçici bir izlemenin olup olmadığı belirtilmez. Oysa ses olmadığında bile empatik bir izleme mümkündür. Videoların sessiz izlenmesi halinde çeşitli empatik davranışlar geliştirilebilir. Sesin olması durumunda ise empatik dinleme daha etkili hale gelir.

İzlemenin strateji, yöntem, teknikleri tasarlanacaksa bunların; odaklanma, gözlem yeterliği, dikkat unsurlarını vb. merkeze alan; tahmin etme, çıkarım, ilişkilendirme gibi zihinsel işlemlerle yapılandırılmış özellikte olması gerekir.

Kişilerin beden dili hareketleri, TV yayınları, sosyal medya paylaşımları ya da sessiz filmler eleştirel bir şekilde izlenip konuşma ve yazmayla ifade edilebilir. Bu noktada "eleştirel izleme" gibi bir teknikten söz etmek gerekir. Söze, sese gerek olmadan sadece izleme becerisi üzerinden bir çözümleme yapılır. Yine "duyguların izlenmesi" biçiminde bir teknik kullanılabilir. Kişinin beden diline yansıyan duygular tespit edilebilir. Sesi kısılmış bir TV programında neler olduğu, hangi duyguların açığa çıktığı bu teknikle ele alınabilir.

İzleme, üst bilişsel özellikler de gösterir. Kişinin izleme yeterliğine ilişkin farkındalık geliştirmesi, öğrenmelerini etkiler. Bu nedenle birçok izleme tekniği geliştirilebilir.

Kaynaklarda okumanın bir türü olarak "ekran okuma"dan söz edilir. Ancak ekran okuma günümüzde "ekran izleme"ye dönüşmekte, video veya akış halindeki görüntülerin fazlalığı dikkati çekmektedir. Örneğin, sosyal medya platformlarında akışı takip etmek isteyen birey, elektronik aletin ekranında, daha çok, video ve hareketli unsurlarla karşılaşacaktır. 2021 yılının ilk çeyreğinde dünya genelindeki mobil internet trafiğinde video yayınlarının %48,9'luk pay ile en fazla veriyi kullanan kategori olduğu (www.visualcapitalist.com) belirtilmektedir. Bu demektir ki, izleme üzerinde daha fazla durulmalı ve izlemenin niteliğini artıracak yöntem, teknik ve stratejiler geliştirilmelidir.

Dil becerileri ve çoklu medya kullanımı

Çoklu medya kullanımının dil eğitimi ve öğretimine dair etkilerini ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır (İşcan, 2005; Yapıcı, 2008; Aslan, Maden ve Durukan, 2010; Dedebali, 2014; Akın ve Çeçen, 2015; Veyis, 2015; Akın, 2016; Şahin ve Çakır,

2018; Gürbüz, 2018; Hasırcı, 2018; İskender ve Gücüyeter, 2019; Özonat, 2019; Tamtürk, 2019; Yıldız, 2020; İnal ve Çakır, 2021 bunlardan birkaçıdır.). Bunların ortak noktası akıllı tahta, web araçları, dijital materyaller, bilgisayar teknolojileri, çeşitli uygulamalar vb. aracılığıyla öğrencilerin daha fazla duyusunu işe koşmak ve geliştirmektir. Bu bağlamda göze ayrı bir yer ayırmak, gözün eğitilmesi denilebilecek izlemeyi öne çıkarmak gerekir. Çünkü birçok uygulama, eğitici program, deneysel araştırma ve testlerde öğrencilerin görüp anladıkları üzerinden çıkarım yapmaları, görüp anladıklarının kısa ve uzun vadede öğrenmeleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi, dijital araçların ve programların dilsel ürünlerin daha etkili öğretilmesi noktasındaki rolü vb. ele alınmaktadır.

Çoklu ortam denilen ve içinde metinlerin yanında hareketli ve hareketsiz görsel, video, ses, grafik vb. bulunan dijital ortamlar; birçok duyusal ve zihinsel özelliği uyarması yönüyle daha etkilidir. "Dersin işlenişinde ve uygulamalarda görsel iletişim araçlarına yer verilmeli; slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, internet, EBA içerikleri vb. etkin olarak kullanılmalıdır" (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019). Bu araç, program ve içeriklerin kullanımıyla öğrenme daha fazla duyu organının kullanıldığı bir sürece dönüşür.

Görsel öğrenmelerin, dilsel öğrenmelerden daha etkili olduğu söylenebilir. Hareketin, beynin çalışma aktivitesiyle uyumu izlemeyi öne çıkarır. Dil bilgisinden sözcük öğretimine, metin bilgisinden becerilerin etkili kullanımına kadar birçok dil ve dil bilgisi ögesi izleme araç ve programlarının yardımıyla öğrenilebilir.

Sonuç ve öneriler

Çalışmada izlemenin; görüntülerin çözümlenmesindeki rolüne vurgu yapılmış, bir anlama aracı olduğu ortaya konulmuş, zihinsel yeterlikleri geliştiren ve dil becerilerine, özellikle de dinleme becerisine destek veren bir zihinsel beceri olduğu anlaşılmış, uygun materyallerle kullanılması halinde dil öğretiminde önemli etkilerinin olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dil öğrenme sürecinde dinleme ve izlemenin ayrı ayrı işletilebileceği gibi, birlikte ele alınabileceği ifade edilmiş; ideal olanın dinleme ve izlemenin birlikte gerçekleştiği çalışmalar olduğu belirtilmiştir. Hem dinleme hem de izleme olanağı bulunan materyallerin dil öğrenimini daha fazla geliştireceği; görüntünün, dilin ses boyutuyla desteklenmesi halinde iletilerin yerini bulacağı sonucuna ulaşılmıştır.

İzleme, 5. dil becerisi olarak düşünülebilir. İzleme, bir anlamda, "görüntü okuma"dır. Bu becerinin, diğer dil becerileri gibi, öğrenmedeki etkileri test edilmeli ve yeri netleştirilmelidir. Yapılan bir alan araştırmasında (Azizoğlu, 2015) öğrencilerin okuma, dinleme ve izleme başarıları çeşitli testlerle karşılaştırılmış, uygulama sonu-

cunda öğrencilerin en başarılı olduğu alanın okuma, ardından izleme olduğu; dinlemenin ise son sırada yer aldığı belirlenmiştir.

Dinlemeye yönelik metinler için dinleme/izleme metni denilmesi uygun olmaz. Tamtürk (2019) çalışmasında 2017-2018 eğitim öğretim yılında kullanılan 5. sınıf Türkçe ders kitabında izleme becerisine yönelik olmayan dinleme metinlerinin de dinleme/izleme metni olarak adlandırıldığını ifade eder.

İzleme, zihinsel becerileri aktif kıldığı gibi, dil gelişimini de olumlu etkiler. Yapılan bir çalışmada (Parette ve Hourcade, 2011) animasyon kullanımının, çocukların dil öğreniminde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Dünyaya gözlerini açan bir insan-sağlıklı organlara sahip olması durumunda-ömrünün sonuna kadar izlemeyle bilgi edinebilir. İzlemenin sadece seyirci kalmak olmayıp bilinçli bir çözümleme faaliyeti olarak eğitilmesi gerekir. Bir filmi (sesli veya sessiz) izledikten sonra o filmle ilgili yapılan bir tartışma, konuşmanın devreye girmesiyle, izlemeyi dili geliştirmenin bir aracı haline getirir. Sistemli bir izleme eğitimi, zihinsel becerileri de geliştirir. "Zihinsel becerilerin kalbi düşünme ve sorgulamadır" (Güneş, 2014). Bu bakımdan birçok zihinsel işlemin (ilişki kurma, benzerlik ve farklılıkları belirleme, karşıtlık, yeni düşünceler üretme, özetleme, neden-sonuç, canlandırma, sınıflama, karşılaştırma…) yapılmasına zemin hazırlayan izleme faaliyeti, tüm dil becerilerini besler. Böyle bir kaynağın güçlendirilmesi, uygun kazanımlarla tüm derslere yayılması gerekmektedir.

Çalışma sonucunda kurum ve kişilere (alanda çalışanlara, araştırmacılara, okuyuculara) bazı önerilerde bulunulmuştur. Söz konusu öneriler şu şekildedir:

• İzleme rastgele olmamalı, kalıcı izli öğrenmeler sağlayacak şekilde bir sisteme kavuşturulmalıdır. İzleme-yalnız başına-gözlem gücü, çıkarım, tahmin etme yeterliği, tasarlama, eleştirel düşünme, inceleme gibi bilişsel birçok yeterliği geliştiren bir beceri olarak eğitilebilir. Görüntüye dayalı hafızayı geliştiren bu becerinin sistematik bir şekilde eğitimi olmalıdır.

• İzleme eğitimi adı altında tüm disiplinlere katkı sağlayacak bir öğretim programı ya da programların içinde bir ünite/bölüm oluşturulmalıdır. Programlarda izlemenin ne olduğu, dil öğrenmedeki etkileri belirtilmelidir.

• Öğrencilerin dil öğrenmeleri için tasarlanmış, birden fazla duyuyu harekete geçirecek filmler, kısa filmler, belgeseller, animasyonlar vb. hazırlatmak mümkündür.

• İzleme; dinlemeyle birlikte yürütülmeli, konuşma ve yazma gibi anlatmaya dayalı becerilerle desteklenmelidir. Nasıl ki müzik yapıtları, video kliplerle daha anlamlı

ve kalıcı hale geliyorsa dinleme metinleri de izleme materyalleri içinde verildiğinde dil öğretimi daha etkili olacaktır.

• İzleme, dinlemenin yanında ve dinlemeyi yalnız bırakmamak için eklenmiş izlenimi verse de dinleme eğitiminde sadece sesletilen/sesletilmiş metinler kullanılmamalı; dinleme ve izlemenin birlikte yürütüleceği akış halindeki materyallerden faydalanılmalıdır.

• Programlarda dinleme kazanımlarının yanı sıra doğrudan izleme kazanımları olmalıdır.

• Türkçe dersi öğretim programında yer alan "Dinleme/izleme…" biçimindeki ifade ve kazanımlar, "Dinleme ve/veya izleme…" olarak düzeltilmelidir. Bu noktada "hem…hem" bağlacı da kullanılabilir. Özellikle kazanımlarda her iki becerinin birlikte kullanıldığı materyaller için böyle bir düzenleme yapmak gerekir.

• Metnin dili olduğu kadar görüntülerin de dili vardır. Bu dil, görüntülerdeki bütünlük ve tutarlılığın şekillendirdiği, zihnin değişik çıkarım araçlarıyla çözümlenebilen farklı bir anlaşma sistemidir. Söz konusu dili çözümlemeye dönük izleme yöntem, teknik, strateji ve taktikler geliştirilmelidir. Çalışmada söz edilen (empatik izleme, eleştirel izleme, duyguların izlenmesi vb.) stratejilere ek olarak, alan uzmanlarının yapacağı beyin fırtınası ve çalıştaylarla tüm disiplinlerin faydalanabileceği izleme yöntem ve teknikleri tasarlanmalıdır.

• Çalışmanın merkezinde Türkçenin ana dili olarak öğretiminde izlemenin yeri ve etkileri belirlenmeye çalışılmışsa da yabancı dil olarak öğretiminde de izlemenin nasıl bir etkiye sahip olduğu araştırılmalıdır. Bu noktada "salt izleme"ye dayalı materyallerin (sessiz filmler) dil öğretiminde kullanılıp kullanılmayacağını inceleyen, öğretim görevlilerinin görüş belirttiği bir araştırmada (Saraçoğlu, 2021) bu tür materyallerin, fiillerin öğretimini kolaylaştıracağı sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka çalışmada (Tanrıkulu ve Akçıl, 2021), sessiz filmlerin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerisinin gelişimine olumlu etkilerinin olacağı ortaya çıkmıştır.

• Teknolojinin nimetlerinden faydalanılmalı ancak sınırlara dikkat edilmelidir. Öğrencilerin, teknoloji bağımlısı olmamalarına özen gösterilmeli, izlemeye dayalı çalışmaların, dil becerilerinin geliştirilmesinde bir araç olduğu unutulmamalıdır. "Dinleme ve izleme yan yana ve birlikte ele alınsa da, dinlemeyi artırmak için izlemeyi kesmek gerekebilir" (Emiroğlu, 2021).

Kaynakça

Açık, F. (2019). Dil eğitiminde temel kavramlar. Bulut, K. ve Kardaş, M. N. (Edt.), *Türkçe* öğrenme ve öğretim yaklaşımları (1-54). Pegem Akademi Yayıncılık.

Akın, E. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde çoklu ortama dayalı öğretimin kullanımı ve bu yönde yapılan bazı çalışmalar üzerine bir inceleme denemesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *4*(24), 151-162. http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.1044.

Akın, E. ve Çeçen, M. A. (2015). Çoklu ortama dayalı Türkçe öğretimine ve çoklu ortam araçlarına yönelik öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, *10*(7), 51-72. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8229.

Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim* (5. Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Akyol, H. (2013). *Türkçe* öğretim yöntemleri (6. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Aslan, A., Maden, S. ve Durukan, E. (2010). Çoklu ortam aktiviteleriyle metin öğretimine bir model (fabl örneği). *The Journal of International Social Research*, *3*(10), 67-76.

Aslan, C. ve Çakmak, S. (2016). İşlevsel görme aktivite programı ile az gören çocuğun izleme becerilerinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fak*ültesi Özel Eğitim Dergisi, *17*(1), 59-77.

Azizoğlu, N. İ. (2015). *7. sınıf öğrencilerinin dinleme, izleme ve okuma becerilerine yönelik karşılaştırmalı bir araştırma: Dede Korkut Hikâyelerinden seçme iki örnek* [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Bandura, A. (1978). Social learning theory of aggression. *Journal of Communication*, *28*(3), 12-29.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Cihangir, Z. (2004). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Coşkun, İ. (2018). Dil öğretimi. Yılmaz, M. (Edt.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi* (1-16). (2. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Çam, B. (2006). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama eleştirel okuma ve *Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*

[Yüksek lisans tezi]. Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Çiftçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *2*(2), 165-177.

Dedebali, N. C. (2014). Çoklu *ortam uygulamalarının altıncı sınıf dinleme becerisinin gelişimine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe* öğretimi. Pegem Akademi Yayıncılık.

Doğan, B. (2017). *Strateji temelli dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisiyle strateji kullanma düzeyine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, (11), 269-307. https://doi.org/10.14520/adyusbd.492.

Emiroğlu, S. (2021). Dinleme becerisinin dilsel yönü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 259-282. https://doi.org/10.29000/rumelide.995299.

Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2021). Türkçe dersi öğretim programlarındaki (2005 ve 2019) kazanımların sözcük sıklığı. *Karadeniz Araştırmaları*, *18*(72), 1091-1115.

Erdoğmuş, B., Sürek, D. A. ve Topçuoğlu, Ü. F. (2020). Türkçe öğretmenlerinin dinleme yöntem ve tekniklerini kullanma durumları. *International Journal of Language Academy*. *8*(3), 480-493. http://dx.doi.org/10.29228/ijla.43773.

Gardner, H. (2004). *Zihin çerçeveleri çoklu zekâ kuramı* (E. Kılıç, Çev.). Alfa Yayınları.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül Yayınevi.

Günay, D. V. (2002). *Göstergebilim yazıları*. Multilingual Yayınları.

Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(11), 1-21.

Güneş, F. (2014). *Türkçe* öğretimi yaklaşımlar ve modeller. Pegem Akademi Yayıncılık.

Gürbüz, N. E. (2018). *Yabancılara Türkçe* öğretiminde çoklu ortam materyali olarak geliştirilen zenginleştirilmiş kitabın öğrenme üzerinde etkileri [Yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Hasırcı, S. (2018). Anadili öğretiminde çok uyaranlı eğitim ortamı ve bu ortamın bileşenlerinin önemi. *Turkish Studies*, *13*(19), 895-922. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14114.

İnal, M. ve Çakır, R. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çoklu ortam materyallerinin kullanımı. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, *3*(2), 87-112. https://doi.org/10.47157/jietp.954946.

İskender, M. E. (2019). *Yabancılara Türkçe* öğretiminde çoklu ortam materyalleri ile desteklenmiş halk anlatılarının kültür öğrenimi ve dil becerileri gelişimi üzerindeki etkisi [Yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

İşcan, A. (2005). Çoklu ortam (multimedya) aktiviteleriyle "bir kavak ve insanlar" adlı kısa hikâyenin öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 35-51.

Kılıç, F. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme/izleme metinlerinin metin türleri açısından incelenmesi. *Turan-Sam Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, *13*(519), 241-251. http://dx.doi.org/10.15189/1308-8041.

Kingen, S. (2000). *Teaching language arts in middle schools*. Lawrence Erlbaum Association.

Merriam, B. S. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu, Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar), Ankara.

Muente, G. (1989). How listening helps speaking, writing and reading. *Reading Improvement*, *26*(3), 244-246.

Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri II: dinleme eğitimi*. Öncü Kitap.

Özdemir, E. (1990). Anadili öğretimimizdeki ölü nokta. Çağdaş Türk Dili, *3*(30), 856-860.

Özonat, Z. (2019). Çoklu *ortama dayalı eleştirel okuma eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Özsoy, G. (2012). Investigation of fifth grade students' mathematical calibration skills, *Educational Sciences: Theory and Practice*, *12*(2), 1190-1194.

Parette, Jr, H. P., Hourcade, J. ve Blum, C. (2011). Using animation in microsoft powerpoint to enhance engagement and learning in young learners with developmental delay. *Teaching Exceptional Children*, *43*(4), 58-67.

Saraçoğlu, H. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sessiz filmlerle fiil öğretimi* [Yüksek lisans tezi]. Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe* öğ*retimi*. Morpa Kültür Yayıncılık.

Şahin, F. ve Çakır, R. (2018). Çoklu ortam materyallerinin okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma yazma becerileri üzerinde etkisi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, *7*(2), 75-90.

Tamtürk, H. (2019). *5. sınıf dinleme/izleme metinlerinin çoklu ortam tasarım ilkelerine göre incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Tanrıkulu, L. ve Akçıl, G. (2021). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde sessiz filmin etkisi: Charlie Chaplin örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *25*(1), 377-387.

The World's Most Used Apps, by Downstream Traffic. (2022, 18 Nisan). Erişim adresi: https://www.visualcapitalist.com/the-worlds-most-used-apps-by-downstream-traffic/

Tompkins, G. E. (2021). *Dil sanatlarının temelleri* (E. Boylu & H. Serpil, Çev. Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.

Topuzkanamış, E. (2019). Eğitim programlarında dinleme eğitimi. Akçay, A. (Edt.). *Dinleme/izleme eğitimi* (245-307). Nobel Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu [TDK] (2011, 20 Şubat). Erişim adresi: https://sozluk.gov.tr/

Uğurelli, Ö. Y. (2019). Türkçe öğretiminde eğitim ortamları. Bulut, K. ve Kardaş, M. N. (Edt.). *Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları* (305-340). Pegem Akademi Yayıncılık.

Ungan, S. (2007). Dinleme eğitimi. Kırkkılıç, A ve Akyol, H. (Edt.). İlköğretimde Türkçe Öğretimi (135-161). (2. Basım). Pegem Akademi Yayıncılık.

Veyis, F. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde etkileşimli çoklu ortam materyallerinin kullanımı. *Dil Dergisi*, *166*(2), 59-67.

Vikipedi. (2011, 7 Mart). Erişim adresi: https://tr.wikipedia.org/wiki/E%C4%9Fik_%C3%A7izgi

Yalçın, A. (2002). *Türkçe* öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar. Akçağ Yayınları.

Yapıcı, H. (2008). Multimedya (çoklu ortam) aktiviteleriyle Çanakkale Zaferi konusunun öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 243-253.

Yavuz, V. (2020). İlköğretimde eğitim materyali olarak infografik kullanımı. *Erciyes İletişim Dergisi*, *7*(2), 749-766. https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.658844.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, C. (2010). *Yeni* öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi. Pegem Akademi Yayıncılık.

Yıldız, S. (2020). Türkçe öğretiminde teknolojik materyal kullanımı. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, *12*(1), 95-115.

Ortaokul Öğrencilerinin Motivasyon Düzeylerinin Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları Üzerindeki Etkisi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Aysel ARSLAN[1]

1 Doç. Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8775-1119.

Gönderilme Tarihi: 27.06.2022 Kabul Tarihi: 12.09.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1136802

Atıf: "Arslan, A. (2023). Ortaokul öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları üzerindeki etkisi. *Millî Eğitim Dergisi, 52* (239), 2133-2158. DOI: 10.37669/milliegitim.1136802"

Öz

Bu araştırmada; ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeylerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları üzerindeki etkisinin belirlenmesi, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar yarı döneminde Sivas il merkezindeki beş farklı ortaokulda öğrenimine devam eden 603 (94 kız-309 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada genel tarama modelleri içinde bulunan olasılığa dayalı seçkisiz örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Veriler, "Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği" ile "Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde; normallik testleri, bağımsız gruplar t testi, ANOVA, Tukey, YEM ve DFA istatistiksel yöntemleri uygulanmıştır. Araştırma bulgularında; öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeylerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonları ve okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Yapılan yol analizi sonucunda ise öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyonlarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları üzerinde tüm faktörler açısından etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Türkçe, motivasyon, bilişsel farkındalık, okuma, YEM*

The Effect of Secondary School Students' Motivation Levels on their Metacognitive Awareness of Reading Strategies

Abstract

In this study, it was aimed to determine the effect of secondary school students' motivation levels for Turkish lesson on their metacognitive awareness of reading strategies and to examine them in terms of gender and grade level variables. The sample of the research consists of 603 students (94 girls-309 boys) who continue their education in five different secondary schools in Sivas city center in the spring semester of the 2021-2022 academic year. Probability-based random sampling method, which is one of the general survey models, was preferred in the study. The data were obtained by using the "Motivation Scale for Turkish Lesson" and "Reading Strategies Cognitive Awareness Scale". In the analysis of data; normality tests, independent groups t test, ANOVA, Tukey, SEM and CFA statistical methods were applied. In the research findings; It was determined that the students' gender and grade levels were effective on their motivation towards the Turkish lesson and their reading strategies and cognitive awareness levels. As a result of the path analysis, it was concluded that the motivation of the students towards the Turkish lesson was effective in terms of all factors on their cognitive awareness of reading strategies.

Keywords: *Turkish, motivation, cognitive awareness, reading, SEM*

Giriş

Motivasyon; bireyin herhangi bir alanda bir işi yapmak bir davranışı gerçekleştirmek ya da bir etkinliğe katılmakla ilgili olarak hissettiği isteklilik halidir. Motivasyonun oluşumunda bireyin ilgili olguya ilişkin güdülenme düzeyi önemlidir (Reeve, 2018). Pintrich ve Schunk, (1996) motivasyonun, bireyin bir işi yapmak için sahip olduğu, güdü, dürtü, istek, harekete geçirici enerji, arzu, ilgi, gereksinimi içeren oldukça geniş bir kavram olduğunu söylemektedir. Bireyin ilgili konuya ilişkin olarak sergilediği isteklilik hali ve çabası motivasyon düzeyini ortaya koymaktadır (Zimmerman ve Schunk, 2012). Motivasyonun alanyazındaki tanımlarına bakıldığında; Woolfolk-Hoy (2000) motivasyonu, bireyin istediği bir şeyi yapabilmesi için kendisini yönlendirmede sadece kendi sahip olduğu gücünü kullandığı ve amaçlarına yönlendirdiği içten gelen bir istek olarak tanımlamıştır. Akbaba (2006) ise, bireyi bazı davranışları gerçekleştirmeye yönelten; sergilediği davranışların enerjisini, şiddetini, yönünü, sürekliliğini belirleyen, içsel ve dışsal faktörleri kapsayan bir kavram olarak ifade etmiştir. Tucker, Edmondson ve Spear (2002), motivasyonu bireyin eğitime yö-

nelik ilgisine, bağlılığına ve öğrenme isteğine şekil veren, bilişsel, psikolojik, insancıl ve davranışsal örüntüler; Dörnyei ve Otto (1998) ile Güney (2013) ise bireyi başarılı olmaya, öğrenmeye, çalışmaya özendiren ve bunun için de davranışlarını sürekli hale getiren güçler topluluğu olarak tanımlamıştır. Genel olarak bakıldığında motivasyonun ihtiyaç, beklenti, amaç, davranış, güdü, geri bildirim gibi konuları içeren (Schunk, 2012), ağırlıklı olarak bireyin öğrenme süreçleri üzerinde etkisi görülen bir kavram olduğu görülmektedir (Hiver, Kim, Kim, 2018). Motivasyon kısaca bireyin bir işi gerçekleştirme yönündeki tüm içsel ve dışsal harekete geçirici enerjileri olarak da ifade edilebilir (Adams ve Khojasteh, 2018).

Bireyin istediği konuda başarılı olmak için gerekli olan çabayı göstermesi ve bunu kontrol altına alması için kendi motivasyon süreçlerinin farkında olması ve bunu etkili bir şekilde kullanması gerekmektedir (Dörnyei ve Otto, 1998). Buna göre birey temelde istediği başarıyı elde etmek için bilinçli olarak kendi motivasyon süreçlerini kontrol altına alarak bilinçli bir şekilde yükseltme becerisini gösterebilmektedir. Elbette öncelikle bu farkındalığının gelişmiş olması ya da ona nasıl sahip olacağının öğretilmesi gerekmektedir (McGuire, 2015). Bunun içinse bireyin ulaşmak istediği amaca ilişkin tutum ve davranışlarının ne olması, neden bunları yapması gerektiğine yönelik önceden farkındalığının oluşması, sürecin sonunda elde edeceği kazanımın kendisi için bir değer ifade etmesi önemlidir. Bu sayede sürecin sonunda elde edeceği kazanım, zihninde somut bir kimliğe dönüşerek ona mücadele gücü sağlayarak onun olası olumsuzluk durumları karşısında pes etmesini önleyecektir (Osabiya, 2015). Ames (1990), motivasyonun bireyin başarılı olmasını etkileyen oldukça önemli kavram olduğunu ancak kesinlikle başarı ile eşdeğer olarak anlaşılmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Birey bir işi gerçekleştirmek için üst düzeyde motivasyona sahip olabilir ancak sürecin sonunda başarısız da olabilir (Schunk, 2012). Bireyin başarılı olabilmesi için yüksek düzeydeki motivasyonunun haricinde bilgi, çevre, deneyim ve zaman gibi birçok farklı etkenin de önemli olduğu ve sonucu etkilediği görülmektedir (Arslan ve Taşgın, 2019). Çünkü birey ilgili konuda herhangi bir bilgi ve tecrübeye sahip değilse, uygun ortam ve çevre şartları oluşmamışsa sadece yüksek düzeyde motivasyona sahip olması onun başarılı olmasına yetmemektedir (Andriani, Kesumawati, ve Kristiawan, 2018).

Motivasyonu açıklayan kuramlar kapsam ve süreç olarak iki temel kategoride ele alınmaktadır (Illeris, 2018). Kapsam kuramları; bireyin doğasına, onu motive eden durumlara ve onun davranışlarını belirli bir doğrultuda sürdürmesine etkisi bulunan değişkenleri belirlemeye odaklanmıştır. Süreç kuramları ise; daha çok bireyin davranışlarını belirli bir yöne evirmesi için nasıl harekete geçirileceği, yönlendirileceği, davranışının devam ettirileceği ile ilgilenmektedir (Osabiya, 2015). Alan yazında da

motivasyon ile ilgili olarak bu iki temel kategori bağlamında farklı kuramların bulunduğu görülmektedir. Bu kuramlardan öne çıkanları; "Beklenti-Değer Teorileri", "Hedef Teorileri" ve "Öz-Belirleme Teorileri"dir. Beklenti-değer teorileri; bireyin hedeflediği sonuca ulaşmasına ilişkin sahip olduğu değer algısıyla ilişkilidir (Dörnyei, 1998). Hedef teorilerinde bireyin ulaşmak istediği sonucun süreç içindeki çabası üzerinde etkisi olduğu kabul edilmektedir (Osabiya, 2015). Öz-belirleme ise teorisinde bireyin bir işi yapması için onu hızlandıran çeşitli faktörler üzerinde durulmaktadır. Öz-belirleme teorisinde motivasyon; içsel ve dışsal olmak üzere iki ana faktör olarak ele alınmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). İçsel motivasyonda birey gerçekleştirdiği eylemden veya amaçladığı hedeften kişisel olarak zevk almakta ve kendini bu konuda yönlendirmektedir (Legault, 2020; Ryan ve Deci, 2000). Burada özellikle bireyin ilgili konuya ilişkin hissettiği merak, alaka, ihtiyaç, haz gibi duyguların öne çıkmaktadır. Bu sayede de birey gerçekleştirdiği eylemden keyif alarak doyum sağlamaktadır (Pekrun, 2017). İçsel motivasyonun bireyin yaratıcılık düzeyi üzerinde önemli bir etken olduğu ifade edilmektedir. İçsel motivasyonu yüksek olan bireylerin sahip oldukları enerjiyi sorunları tespit ederek yaratıcı çözümler ortaya koymada kullandıkları saptanmıştır (Fischer, Malycha ve Schafmann, 2019). Ayrıca içsel motivasyona sahip bireylerdeki yaratıcılık gücünün onların süreç boyunca farklı stratejileri kullanma ve akademik boyutta üst düzey performans sergilemeleri üzerinde de önemli olduğu belirtilmiştir (Li, Wei, Ren ve Di, 2015). Dışsal motivasyonun ise; bireyin bulunduğu ortam veya çevreden gelen uyaranlar, destekler, ödüller ve övgülerle bağlantılı olduğu ifade edilmiştir (Deci ve Ryan, 2000). Bireyin belirli bir hedefi gerçekleştirmesi durumunda sahip olacağı para, ödül, diğer bireylerin memnuniyeti ve övgüsü gibi pek çok etken onun motivasyon seviyesi üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmaktadır (Schunk, 2012).

Bir işi gerçekleştirme sürecinde farklı etmenlerin devreye girmesine karşılık içsel ve dışsal motivasyonun birbirinden bağımsız olduğunu söylemek mümkün değildir. İstenilen amaca ulaşmak için her iki motivasyon kaynağından da yararlanılır ancak bunun orantısı bireye göre farklılık gösterir. Ancak içsel motivasyonun başarılı olma konusunda dışsal motivasyona göre daha önemli olduğu, bireyin başarılı olmasının yanı sıra kalıcı etkiler ortaya koyduğu belirtilmiştir (Mekler, Brühlmann, Tuch ve Opwis, 2017). İçsel ve dışsal motivasyon haricinde bireyin herhangi bir işi veya davranışı gerçekleştirmek için herhangi bir isteğinin olmaması durumuna ise motivasyonsuzluk denilmektedir. Bireyin gerçekleştireceği eylemin sonucunda alacağı içsel veya dışsal ödüllere herhangi bir değer atfetmemesi, eylemi yapabileceğine yönelik kendini yetersiz görmesi, süreci sonuna kadar devam ettireceğine inanmaması gibi birçok farklı faktörün motivasyonsuzlukla alakalı olduğu ifade edilmektedir (Ryan ve Deci, 2000).

Motivasyon hayatın her alanındaki çabalarla ilgili olmakla birlikte özellikle eğitim alanında daha fazla üzerinde durulmaktadır (Kumar, Zusho ve Bondie, 2018). Öğrenme sürecine ilişkin motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla daha kolay öğrendikleri ve akademik alanda daha başarılı oldukları görülmektedir (Singh, 2011). Ancak burada bireysel farklılıkların olduğu da gözden kaçırılmaması gereken önemli bir noktadır. Bu nedenle öğrencileri motive eden etkenlerin ve motivasyon düzeylerinin birbirinden farklı faktörlerle ilişkili olduğu belirtilmektedir. Elbette bu faktörlerin doğru olarak belirlenmesi ve öğrenim süreçlerinin bu doğrultuda düzenlenmesi öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracaktır (Ryan ve Deci, 2000). Motivasyon düzeyi yüksek olan öğrenciler; yaratıcılık, araştırma, akademik başarı, öğrenme, süreci devam ettirme gibi konularda daha başarılıdır (Partovi ve Razavi, 2019). İlgili alanyazında motivasyonun genel olarak öğrenme üzerinde belirleyici bir etkisi olduğundan hareketle farklı dersler bağlamındaki etkisini veya bu derslerle ilişkisini belirlemeye yönelik araştırmaların bulunduğu görülmüştür. Eymur ve Geban (2011), Kimya dersinde; Altunışık (2016), Fen dersinde; Ataman (2017), İngilizce dersinde; Bağdat (2014), Matematik dersinde; Şentürk (2020), Sosyal bilgiler; Uçgun (2013), Türkçe dersinde öğrencilerin motivasyonu ile başarı ilişkisini araştırmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin motivasyon düzeylerinin Türkçenin farklı öğrenme becerilerine yönelik olarak yürütüldüğü görülmektedir. Bayülgen (2017) ve Süğümlü'nün (2020) yazma becerisi; Hamzadayı ve Büyükikiz'in (2015) konuşma becerisi; Balıkçı (2020) ve Urfalı-Dadandı'nın (2020), okuma becerilerine yönelik çalışmalar yaptıkları belirlemiştir. Akyol (2006), öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlayarak bir anlam örgüsü oluşturma becerilerinin eğitim programlarında yer almasının çok önemli olduğunu ifade etmektedir (Partovi ve Razavi, 2019). Bu doğrultuda da öğrencilerin okumaya ilişkin motivasyonlarının yüksek olmasının genel itibariyle akademik başarıları üzerinde önemli olduğu kabul edilebilir.

Okuma ve okuyarak anlam kurma, bireyin hayatı boyunca farklı alanlardaki bilgi ve becerilerini geliştirmesinde çok önemlidir (Gregory, 2008). Okuma becerisini Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1995); herhangi bir yüzeye yazılan bir metindeki harf, hece, kelime ve cümlelerin algılanarak bütüncül olarak kavranması, Yılmaz (2007); önceden bilinen çeşitli sembol ve işaretlerin birlikte zihin tarafından algılanarak birlikte değerlendirilmesi, Akyol (2000), okur ve yazar arasındaki etkileşim ve iletişim süreci olarak tanımlamıştır. Okuma dar anlamıyla çeşitli simge, sembol ve işaretlerin anlam yüklenerek çözümlenmesi; geniş anlamıyla ise duyu organları aracılığıyla evrendeki tüm nesnelerin farkına varılması ve anlam yüklenmesi olarak ifade edilebilir (Şahin, 2011). Okuma becerisinin sadece yazılı metinlerle sınırlı olmadığı vurgulanmış; duruma göre resim, şekil, grafik, şema, sembol vb. farklı göstergelerin okunmasını kapsadığı belirtilmiştir (Delgado, Vargas, Ackerman ve Salmerón, 2018).

Okuma becerisi, okullardaki öğretim süreçlerinin bel kemiği olarak kabul edilmektedir. Bu doğrultuda da okuma becerisinin edinimi ve gelişimi üzerinde oldukça fazla durulmaktadır. Öğrencilerin etkin ve doğru bir şekilde okuma becerisini kazanmaları için yapılan tüm çalışmalarda, onların farklı türlerde hazırlanan metin içeriklerini hızlı, tam ve doğru olarak anlayabilmeleri hedeflenmektedir (Bamberger, 1990). Okuma becerisi bireylerin bilgi ve beceri edinmelerinin yanı sıra zihinsel faaliyetlerini yükselterek üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminde de oldukça önemlidir (Sweet ve Snow, 2003). Çünkü okuma işlemi sürecinde birey kendisi farkında olmasa bile pek çok farklı zihinsel işlemi birlikte kullanmaktadır. Okuma eyleminden beklenilen verimin en üst düzeyde alınabilmesinde bireyin okumaya ilişkin bilişüstü becerileri etkin kullanması önemlidir (Olson, Dufy ve Mack, 2018). Bu sayede okuduğunu doğru ve eksiksiz anlama konusunda yeterliliğe sahip olabilir. Okumaya ilişkin bilişüstü beceriler; anlam kurma süreçlerinin farkında olarak düzenlenmesi, izleme süreçlerinin takip edilmesi, değerlendirmelerin doğru yapılarak geçmiş bilgi ve deneyimlerle bağlantıların etkin olarak oluşturulması şeklinde ifade edilmektedir. Okur, herhangi bir metni okumaya başladığında okumaya yönelik bilişsel düzeydeki bilgisini kullanarak metnin anlamını oluşturmaktadır. Bu süreçte de öz kontrol mekanizmasını farkında olarak kullanmakta ve zihninde düzenlemelere gitmektedir (Mokhtari ve Reichard, 2002). Okuma sırasında kullanılan bilişüstü stratejilerin; öğrenme sürecine ilişkin düşünme, öğrenme sürecini planlama, anlamı kavrama, anlamı yeniden oluşturma, öğrenme süreci sonrasında öz değerlendirme aşamalarından oluştuğu ifade edilmektedir (Koç ve Arslan, 2017).

Öğrencilerin öğrenme sürecinde bilişüstü stratejileri farkında olarak kullanmalarının, okuma ve anlam oluşturmaya ilişkin başarılı olmalarının yanı sıra diğer bütün derslerdeki başarıları üzerinde de belirleyici bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır (Guthrie, McRae, ve Klauda, 2007). Alan yazında öğrencilerin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları ile etkileşiminin olduğu düşünülen farklı değişkenlere yönelik çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin okuma stratejileri ve bilişüstü farkındalıklarını; Başaran (2013), okuduğunu anlama; Çetinkaya-Edizer (2015), okuma alışkanlığına ilişkin tutum; Koç ve Arslan (2015), başarı yönelimleri; Öztürk ve Uzunkol (2015), okuma motivasyonu; Koç ve Arslan (2017), akademik öz-yeterlik özellikleri ile birlikte araştırmışlardır. Ortaokulda öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin özellikle dille ilgili derslerde yoğunlaştığı görülmektedir (Nieto-Márquez, Baldominos ve Pérez-Nieto, 2020). Bu doğrultuda öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyonlarının onların bilişüstü okuma becerilerini üst düzeyde kazanmaları üzerindeki etkisinin belirlenmesinin alan yazına, öğretim programlarını geliştirme ve uygulama süreçlerine katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı; ortaokul düzeyinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerin

Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeylerinin ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, motivasyon düzeylerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları üzerinde bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesidir. Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi motivasyon düzeylerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarına üzerindeki etki düzeyinin belirlenmesinin öğrencilerin bu özelliklerinin geliştirilmesine ilişkin gerek duyulan tedbir ve uygulamalara rehberlik edeceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın bulguları konuyla ilgili araştırma yapılacak araştırmalara destek sunacaktır. Belirtilen bu amaç çerçevesinde aşağıdaki soruların yanıtı aranmaktadır:

- ✓ Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeyleri ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları cinsiyet, ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılık ortaya koymakta mıdır?
- ✓ Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeylerinin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları üzerinde bir etkisi bulunmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmaya dâhil olan katılımcılar, veri toplamak için kullanılan ölçekler, verilerin elde edilmesi ve analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Bu çalışmaya ilişkin etik kurul izni Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulundan 02.02.2021- 9114 tarih ve E-60263016-050.06.04-9114 sayı ile alınmıştır. Ayrıca kullanılan ölçeklerin uygulama izinleri yazarlardan alınmıştır.

Araştırma Modeli

Araştırmanın verileri nicel araştırma deseni içerisinde yer alan betimsel tarama modeli kullanılarak elde edilmiştir. Örneklem grubunun belirlenmesinde ise olasılık temelli seçkisiz örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Seçkisiz örneklem yöntemini Yıldırım ve Şimşek (2018), herhangi bir konuda yapılan araştırma konusunda evreni temsil kabiliyeti olan ve evrenin içinde yer alan birimlerden rastgele ulaşılarak verilerin elde edilmesi şeklinde ifade etmektedir.

Evren/Örneklem

Bu araştırmada; genel tarama modelleri içinde bulunan olasılığa dayalı seçkisiz örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Olasılık temelli seçkisiz örnekleme yönteminde araştırma evreninden istatistiksel olarak evreni temsil gücüne sahip olan ve tamamen rastlantısal olarak bir örneklemin belirlenmektedir (Özen ve Gül, 2007). Bu sayede örneklem grubu için hata oranı da hesaplanmaktadır (Monette, Sullivan ve Dejong,

2013). Olasılık temelli olması dolayısıyla araştırma evreninde bulunan bütün birimler seçilmek için eşit şansa sahip olup her biri seçim bir diğerini etkilememektedir (Özen ve Gül, 2007). Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim yılında Sivas il merkezinde farklı eğitim bölgelerinde bulunan beş farklı ortaokula devam 603 (294 kız, 309 erkek) oluşturmaktadır. Aşağıda yer alan Tablo 1'de araştırmanın örneklem grubunun demografik bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1

Örnekleme Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kız	294	48.76
	Erkek	309	51.24
Sınıf	5. Sınıf	106	17.58
	6. Sınıf	170	28.19
	7. Sınıf	146	24.21
	8. Sınıf	181	30.02
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	213	35.32
	Ortaokul	247	40.96
	Lise	107	17.74
	Üniversite	36	5.97
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	105	17.41
	Ortaokul	183	30.35
	Lise	249	41.29
	Üniversite	66	10.95

Veri Toplama Araçları

Araştırmada "Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği" ile "Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır.

***Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği (TDYMÖ)*:** Arslan ve Taşgın'ın (2019) geliştirdiği ölçek; içsel motivasyon (11 madde), dışsal motivasyon (8 madde), hedef motivasyonu (9 madde) ve motivasyonsuzluk (17 madde) şeklinde tanımlanan dört faktör olarak 45 maddeden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmasında ölçeğin Cronbach Alfa değeri .95; bu araştırmada ise .96 olarak belirlenmiştir. Beşli likert tipindeki "Kesinlikle Katılmıyorum=1" ile "Tamamen Katılıyorum=5" aralığında derecelendirilmiştir. Ölçeğin motivasyonsuzluk faktörünü oluşturan 17 madde ters kodlanmıştır. Ölçeğin bütün maddeleri olumsuz yanıtlandığında 45, tamamı olumlu yanıtlandığında 225 puan alınmaktadır.

Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği (OSBFÖ): Karatay'ın (2009) geliştirdiği ölçek; planlama (9 madde), düzenleme (14 madde) ve değerlendirme (9 madde) olarak üç faktörlü bir yapıya sahip olup toplamda 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmasında ölçeğin Cronbach Alfa değeri .91, bu araştırmada ise.92 olarak belirlenmiştir. Beşli likert tipindeki ölçek "Hiçbir zaman yapmam=1 ile Her zaman yaparım=5" aralığında derecelendirilmiştir. Ölçeğin tüm maddeleri olumsuz yanıtlandığında 32, olumlu yanıtlandığında 160 puan alınmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları, standart sapma değerleri ve ölçeklerin Cronbach Alfa değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Ölçeklere İlişkin Betimsel İstatistikler

		n	Min. puan	Max. puan	$\overline{X}$	Mad. ort.	sd	Skewness	Kurtosis	Cronbach Alfa
TDYMÖ	İçsel	603	11	55	41.37	3.76	9.58	-.533	-.249	.90
	Dışsal	603	8	40	32.23	4.03	6.97	-.949	.523	.86
	Hedef	603	9	45	34.25	3.81	8.23	-.646	-.198	.91
	Motiv.	603	17	85	68.58	4.03	19.47	-.978	-.233	.97
OSBFÖ	Plan.	603	9	40	28.06	3.12	6.26	-.167	-.360	.76
	Düz.	603	16	70	49.48	3.53	10.09	-.249	-.279	.82
	Değ.	603	9	45	30.23	3.36	7.32	-.208	-.206	.79

Yol analizinde kullanılacak olan her iki ölçeğe uygulanan yapılan analizi sonuçları Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 3

Ölçeklerin Yapılarına İlişkin DFA Uyum Değerleri

Uyum Ölçütleri	Referans Aralıkları	TDYMÖ	OSBFÖ
		Değerler	Değerler
χ^2/sd	$0< X^2/sd< 5$	2.947	2.712
GFI	0.85≤GFI≤1.0	0.821	0.868
IFI	0.90≤ IFI ≤1.0	0.900	0.847
CFI	0.90≤CFI≤1.0	0.900	0.846
RMSEA	0.00≤RMSEA≤0.08	0.057	0.053

Tablo 3'teki model uyum değerlerine bakıldığında bu değerlerin her iki ölçek için de kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya ilişkin veriler 603 ortaokul öğrencisine ölçeklerin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Demografik değişkenlere ilişkin olarak elde edilen veriler SPSS 25 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeklerin DFA analizlerinde ve modelin oluşturulmasında ise AMOS 23 istatistik programı uygulanarak analizler yapılmıştır. Öncelikle öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeği ve Okuma stratejileri bilişsel ölçeğinin alt faktörleri ve toplam puanlarının normallik değerlerini karşılayıp karşılamadığının tespit edilmesi amacıyla K-S testi uygulanmış ve alt faktörlerden bir kısmı normalliği karşılarken bir kısmının karşılamadığı görülmüştür. Normalliği karşılamayan faktörlerde .05 anlamlılık düzeyi için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve faktörlere ilişkin çarpıklık (±1) ve basıklık (±1.96) değerlerinin kabul edilebilir sınırlar dâhilinde olduğu (Tablo 8) saptanmıştır (Kalaycı, 2014). Elde edilen bulgular doğrultusunda ölçek faktörlerine ilişkin puan ortalamalarının normallik varsayımını karşıladığı kabul edilerek parametrik testler uygulanmıştır.

Analizlerde bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü ANOVA testleri kullanılmış ve elde edilen bulgular tablo haline getirilmiştir. ANOVA testinde aralarında farklılık bulunan bulgularda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti amacıyla Post-hoc testleri arasında yer alan Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testi denemedeki grup sayıları arttıkça ortaya çıkan hata oranının artmasını kontrol altında tutmaktadır (Clever ve Scarisbrick, 2001). Mason, Gunst ve Hess (2003), deneme hatalarının gözlem sayıları birbirine eşit olmadığı durumlarda dahi Tukey testi sonuçlarının gerçek değere çok yakın değerde olduğunu belirmektedir. Tukey testi ortalamalar arasında bulunan en küçük farklılıkları belirlemesinden dolayı birçok alanda yapılan çalışmada yaygın olarak kullanılmaktadır (Gündoğdu, 2014). Son olarak ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonlarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları üzerinde anlamlı düzeyde etki oluşturup oluşturmadığının tespiti için Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) altında yol analizi uygulanarak analiz edilmiştir. YEM ikinci nesil istatistik analiz teknikleri içinde değerlendirilir (Bagozzi ve Fornell, 1982). Birinci nesil istatistiksel analiz teknikleri arasında bulunan regresyon analizi gibi tekniklerle kıyaslandığında birçok bağımlı ve bağımsız değişkenin aralarındaki ilişkiyi modelleme olanağına sahiptir. Araştırmalarda karmaşık bir problemi tek bir analizle sistematik olarak ve kapsamlı bir şekilde ortaya koymayı sağlamaktadır (Anderson ve Gerbing, 1988). Yol analizinde model içinde yer alacak bulguların faktör yapılarının belirlenmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanarak doğrulanması gerekmektedir (Meydan ve Şeşen, 2015). Bu gerekliliğe "Anderson ve Gerbing'in İki Aşamalı Yaklaşımı" adı verilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1988). Teoride "k" sayıdaki faktöre katkı sunan değişken gruplarının ilgili faktörler tarafından yeterli düzeyde temsilinin sağlanıp sağlanmadığının tespiti amacıyla DFA yöntemi kullanılmaktadır

(Özdamar, 2013). Bu araştırmada yapılan yol diyagramındaki faktör yapılarına öncelikle DFA analizi yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde; ortaokul öğrencilerine uygulanan ölçeklerden elde edilen bulgular tablolaştırılarak sunulmuştur. Ortaokul öğrencilerinin TDYMÖ ile OSBFÖ'ye ilişkin puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel düzeyde farklılık oluşturup oluşturmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Alt Faktörler		Cinsiyet	n	x̄	sd	t	df	p
Motivasyon	İçsel	Kız	294	42.89	9.83	3.85	601	.000*
		Erkek	309	39.92	9.12			
	Dışsal	Kız	294	33.30	6.73	3.73	601	.000*
		Erkek	309	31.21	7.05			
	Hedef	Kız	294	35.31	8.25	3.09	601	.002*
		Erkek	309	33.25	8.10			
	Motiv.	Kız	294	72.74	17.69	5.25	601	.000*
		Erkek	309	64.62	20.27			
Okuma Stratejileri	Plan.	Kız	294	28.90	6.13	3.24	601	.001*
		Erkek	309	27.27	6.28			
	Düz.	Kız	294	51.22	9.86	4.18	601	.000*
		Erkek	309	47.83	10.05			
	Değ.	Kız	294	30.84	7.34	2.00	601	.046*
		Erkek	309	29.65	7.27			

*p<.05

Tablo 4'teki bulgular analiz edildiğinde; öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyon ve okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeklerinin tüm alt faktörlerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık (p<.05) olduğu belirlenmiştir. Bu farklılıkların her iki ölçeğin de tüm faktörlerinde kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin TDYMÖ ile OSBFÖ'ye ilişkin puan ortalamalarının sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık ortay koyup koymadığının tespiti için uygulanan tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 5

Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Alt Faktörler	Sınıf	n	x̄	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Farklılık
Motivasyon	İçsel	5. Sınıf	106	44.67	8.30	Gruplar arası	3	13.503	.000*	5 ile 7 ve 8 6 ile 7 ve 8
		6. Sınıf	170	43.48	9.21					
		7. Sınıf	146	38.79	9.62	Gruplar içi	599			
		8. Sınıf	181	39.52	9.65	Toplam	602			
	Dışsal	5. Sınıf	106	34.57	6.12	Gruplar arası	3	10.682	.000*	5 ile 7 ve 8 6 ile 7 ve 8
		6. Sınıf	170	33.43	6.49					
		7. Sınıf	146	31.23	7.61	Gruplar içi	599			
		8. Sınıf	181	30.54	6.79	Toplam	602			
	Hedef	5. Sınıf	106	36.09	8.34	Gruplar arası	3	5.350	.001*	5 ile 7 ve 8 6 ile 7 ve 8
		6. Sınıf	170	35.41	7.96					
		7. Sınıf	146	33.21	8.67	Gruplar içi	599			
		8. Sınıf	181	32.92	7.74	Toplam	602			
	Motiv.	5. Sınıf	106	70.68	20.42	Gruplar arası	3	.905	.439	-
		6. Sınıf	170	66.82	21.02					
		7. Sınıf	146	68.53	19.01	Gruplar içi	599			
		8. Sınıf	181	69.03	17.69	Toplam	602			
Okuma Stratejileri	Plan.	5. Sınıf	106	29.09	5.70	Gruplar arası	3	4.602	.003*	5 ile 8 6 ile 8
		6. Sınıf	170	29.02	6.31					
		7. Sınıf	146	27.59	6.42	Gruplar içi	599			
		8. Sınıf	181	26.94	6.20	Toplam	602			
	Düz.	5. Sınıf	106	50.45	9.41	Gruplar arası	3	4.092	.007*	6 ile 8
		6. Sınıf	170	51.17	10.57					
		7. Sınıf	146	49.13	10.55	Gruplar içi	599			
		8. Sınıf	181	47.62	9.35	Toplam	602			
	Değ.	5. Sınıf	106	31.07	6.55	Gruplar arası	3	5.406	.001*	6 ile 7 ve 8
		6. Sınıf	170	31.72	7.16					
		7. Sınıf	146	29.60	8.04	Gruplar içi	599			
		8. Sınıf	181	28.86	7.02	Toplam	602			

*p<.05

Tablo 5'teki bulgularda öğrencilerin TDYMÖ'ye ilişkin puan ortalamalarının içsel, dışsal ve hedef faktörlerinde anlamlı farklılık gösterdiği (p<.05) ancak motivasyonsuzluk faktöründe göstermediği belirlenmiştir (p>0.05). Farklılık olduğu be-

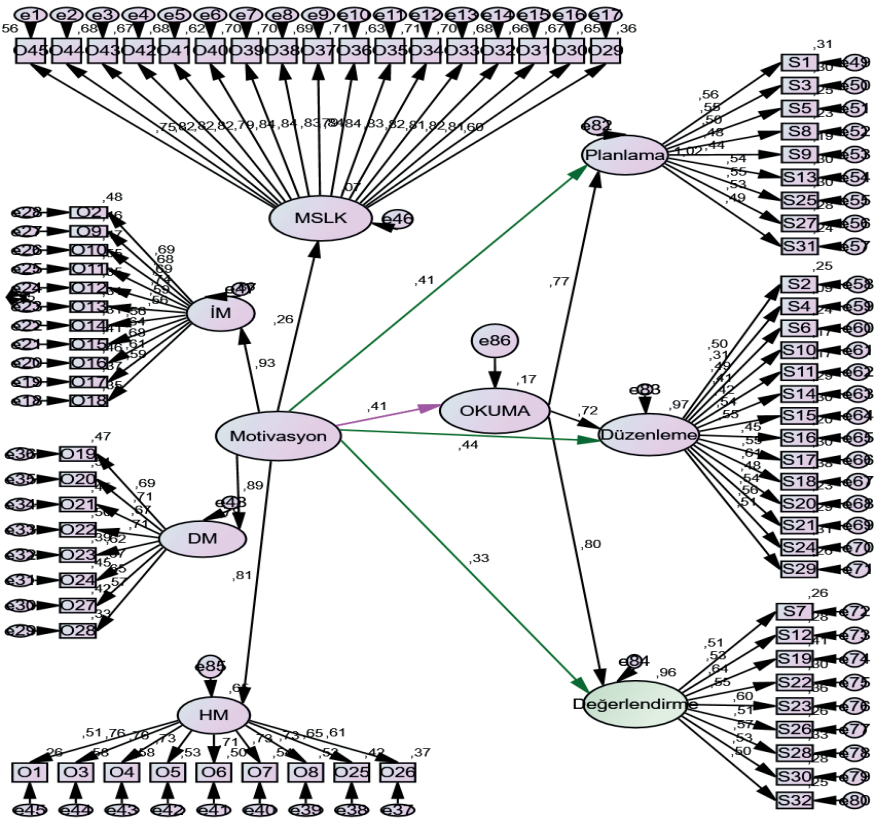
lirlenen faktörlerde farklılığın olduğu grupların saptanması için çoklu karşılaştırma yöntemlerinden Tukey analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; motivasyon ölçeğinin içsel, dışsal ve hedef faktörlerinde *"5. sınıflar ile 7 ve 8. sınıflar"* arasında 5. sınıflar lehine; *"6. sınıflar ile 7. ve 8. sınıflar"* arasında altıncı lehine olmak üzere anlamlı farklılık saptanmıştır. Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrenci motivasyonlarına ilişkin puan ortalamalarında belirgin bir düşüş olduğu görülmektedir. Öğrencilerin OSBFÖ'ye ilişkin puan ortalamalarının planlama faktöründe *"5, 6. sınıflar ile 8. sınıflar"* arasında alt düzeydeki sınıflar lehine; düzenleme faktöründe *"6. sınıflar ile 8. sınıflar"* arasında 6. sınıflar lehine; düzenleme faktöründe *"6. sınıflar ile 7. ve 8. sınıflar"* arasında 6. sınıflar lehine olmak üzere anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; öğrencilerin okuma stratejilerine ilişkin puan ortalamalarının alt sınıflarda üst sınıflara kıyasla daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Araştırma Modelinin Test Edilmesi

Araştırmaya ilişkin hipotezlerin analizinde IBM AMOS 23.0 paket programı kullanılmıştır. Ölçeklere uygulanan DFA analizi sonucunda ölçeklerin ilgili kriterler çerçevesinde gerekli referans aralıklarını karşıladığı belirlenmiştir (Tablo 3). Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda da Standardized Estimates ve Maximum Likelihood hesaplama yöntemi kullanılarak Kovaryans Matrisi oluşturulmuştur. Sonrasında ise araştırmanın hedeflerine uygun olarak oluşturulan modelde yer alan bağımlı ve bağımsız değişkenlerin değişkenlerin hep birlikte analiz edilerek aralarındaki etkilerin analiz edilmesi için YEM uygulanmıştır (Gürbüz, 2019). Bu bağlamda; öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyonlarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları üzerindeki var olan etki düzeyinin analiz edildiği bir modelin teste tabi tutulduğu görülmektedir. Oluşturulan modeldeki değişkenlerin, X2/sd<5 ve diğer referans değerleri incelendiğinde bulguların kabul edilebilir referans aralığını karşıladığı saptanmıştır (Tablo 6). Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda oluşturulan modelin verilerle uyumlu olduğu ve gerekli referans aralığını karşıladığı ifade edilebilir. Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonlarının okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları üzerindeki etki düzeyinin belirlenmesi amacıyla oluşturulan yol analizi modelinde yolların net anlaşılması için renklendirme işlemi yapılmıştır. İlgili model aşağıda yer alan Şekil 1'de sunulmaktadır.

Şekil 1

Yol Analizi Diyagramı



Şekil 1'deki bu modele göre TDYMÖ'den OSBFÖ'nün faktörlerine doğru yollar çizilmiştir. Modele ilişkin uyum değerleri Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 6

Yol Analizine İlişkin Uyum İndeksi Değerleri

Uyum Ölçütleri	Referans Aralıkları	Model Değerleri
χ^2/sd	0< X^2/sd< 5	2.166
GFI	0.85≤GFI≤1.0	0.903
IFI	0.90≤ IFI ≤1.0	0.914
CFI	0.90≤CFI≤1.0	0.913
RMSEA	0.00≤RMSEA≤0.08	0.044

Tablo 6'daki yol analizi bulgularında modelin uyum referans değerleri görülmektedir. Oluşturulan modele ilişkin bulguların referans değerlerini karşıladığı ve bu bağlamda modelin uygunluğunun kabul edilebileceği belirlenmiştir. Bununla birlikte oluşturulan modeldeki ilişki yollarına ait regresyon katsayı değerlerinin de istatistiksel olarak pozitif ya da negatif olarak anlamlı olması gerekmektedir. Modelin regresyon katsayı değerlerinin anlamlılığını orta koymak için ilgili bulguların sunulduğu Tablo 7 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7

Yapısal Model Standardize Yol Katsayıları ve Analiz Sonuçları

Hipotez	Yol	Estimate(ß)		S.E	C.R	p	Sonuç
H_1: Motivasyon	→	Okuma	0.41	0.173	1.755	0.000	Kabul
H_2: Motivasyon	→	Planlama	0.41	0.123	8.088	0.000	Kabul
H_3: Motivasyon	→	Düzenleme	0.44	0.109	9.221	0.000	Kabul
H_4: Motivasyon	→	Değerlendirme	0.33	0.105	7.129	0.000	Kabul

Tablo 7'de yer alan bulgularla modelin doğrulanmasından sonra örtük değişkenli yapısal model üzerinde araştırmaya ilişkin hipotezler test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; TDYMÖ ile OSBFÖ'nün tüm faktörleri arasındaki ilişkilerde "p" puanlarının 0.001'den küçük olması, faktör yüklenimleri ile gizil değişkenler arasındaki ilişkilerin önemli olduğuna işaret etmektedir.

İlk olarak H_1 (Motivasyon → Okuma) hipotezini test etmek amacıyla Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeyinin dışsal, okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyinin ise içsel değişken olduğu örtük değişkenli yapısal model test edilmiştir. YEM analiz bulgularına göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeyinin okuma stratejileri bilişsel farkındalığını yordadığı (ß=.41; p<.01) tespit edilmiştir. Buna göre de H_1 hipotezi kabul edilmiştir.

İkinci olarak H_2 (Motivasyon → Planlama) hipotezini test etmek amacıyla Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeyinin dışsal, OSBFÖ'nün planlama faktör düzeyinin ise içsel değişken olduğu örtük değişkenli yapısal model test edilmiştir. YEM sonuçlarına göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeyinin OSBFÖ'nün planlama faktörünü yordadığı (ß=.41; p<.01) tespit edilmiştir. Bu doğrultuda H_2 hipotezi kabul edilmiştir.

Üçüncü olarak H_3 (Motivasyon → Düzenleme) hipotezini test etmek amacıyla Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeyinin dışsal, OSBFÖ'nün düzenleme faktör düzeyinin ise içsel değişken olduğu örtük değişkenli yapısal model test edilmiştir. YEM sonuçlarına göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeyinin

OSBFÖ'nün düzenleme faktör düzeyini yordadığı (ß=.44; p<.01) tespit edilmiştir. Bu sonuca göre H_3 hipotezi kabul edilmiştir.

Son olarak H_4 (Motivasyon → Değerlendirme) hipotezini test etmek amacıyla Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeyinin dışsal OSBFÖ'nün değerlendirme faktörü düzeyinin ise içsel değişken olduğu örtük değişkenli yapısal model test edilmiştir. YEM sonuçlarına göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeyinin OSBFÖ'nün değerlendirme faktör düzeyini yordadığı (ß=.33; p<.01) tespit edilmiştir. Bu durumda H_4 hipotezi de kabul edilmiştir. Regresyon katsayılarının değerlerine göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeylerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları üzerinde istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlılık oluşturan etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (p<0.05).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde; çalışma sonucunda elde edilen bulgularla alan yazındaki çalışmalar birlikte ele alınarak değerlendirilmiştir. Ayrıca daha sonra yapılacak benzer çalışmalara yönelik olarak öneriler sunulmuştur.

Öğrencilerin TDYMÖ'den aldıkları puan ortalamalarının ölçeğin tüm faktörlerinde cinsiyet değişkeni açısından kız öğrenciler lehine olmak üzere anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Erdem ve Gözüküçük (2013) tarafından yapılan çalışmada bu çalışmayla benzer bulgular elde edilmiştir. Deng (2010), Atay (2014), Altunışık (2016), Albodakh ve Cinkara (2017) tarafından yapılan çalışmalarda da kız öğrenciler lehine bulgulara ulaşıldığı tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin motivasyonlarının daha yüksek olmasının nedeninin ortaokul dönemindeki öğrencilerin ergenlik dönemine girmeleri ve erkek öğrencilerin daha dışa dönük ve okula karşı daha isteksiz olmaya başlamaları olduğu düşünülebilir (Meece, Glienke ve Askew, 2009). Bu dönemin getirdiği stresle başa çıkmada kız öğrenciler erkek öğrencilere kıyasla daha başarılı olmaktadır (Churney, 2000). Bu konuda Kağıtçıbaşı (1988) eğitim alanındaki cinsiyete dayalı farklılıklarda biyolojik etmenlerden ziyade toplumun çocuklara davranış şekillerinin ve çocukların da toplum tarafından kendilerine biçilen rolleri benimsemelerinin etkili olduğunu söylemektedir. Erkek çocuklarının dışarıdaki hayata daha dönük yetiştirilmeleri ve daha az kısıtlamaya tabi tutulmaları kızların okula daha dönük olmasını sağlamıştır. Her ne kadar günümüzde bu konudaki davranış farklılıklarında azalma görülse de araştırma yapılan bölgeye ve örneklem grubuna göre bunun sonuçlarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının ölçeğin tüm faktörlerinde kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği saptamıştır. Kana (2014), Koç ve Arslan (2015), Bulut (2016), Koç ve Arslan (2017),

Altunkaya ve Sülükçü (2018) tarafından ortaokul düzeyinde yapıla çalışmaların da bu çalışmayla uyumlu olduğu ve tüm faktörlerde kız öğrencilerin anlamlı düzeyde erkek öğrencilerden daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Yemenici ve Ulu'nun (2020) öğretme adaylarına yönelik çalışmasında ise planlama ve düzenleme faktörlerinde kız öğrenciler değerlendirme faktöründe ise erkek öğrenciler lehine farklılık olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre TDYMÖ'ye ilişkin puan ortalamalarının içsel, dışsal ve hedef faktörlerinde anlamlı farklılık gösterdiği ancak motivasyonsuzluk faktöründe göstermediği belirlenmiştir. Saptanan farklılığın ise alt sınıflar lehine olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrenci motivasyonlarına ilişkin puan ortalamalarında belirgin bir düşüş olduğu görülmektedir. Maden (2020) tarafından yapılan çalışmada yine bu çalışmayla uyumlu olarak üst sınıflarda motivasyon düzeyi alt sınıflara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Benzer bir sonuç da Altunışık (2016) ve Atay (2014) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilmiştir. Erdem ve Gözüküçük'ün (2013) üç, dört ve beşinci sınıflara yönelik yaptıkları çalışmada sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin motivasyonlarının da arttığı görülmüştür. Bu anlamda bu çalışmayla uyumlu olmamasına karşın bu çalışmanın ortaokul düzeyinde yapılmış olması öğrencilerin ergenliğe yaklaştıkça pek çok alanda olduğu gibi motivasyonlarında da gözlenebilen bir düşüşün ortaya çıkmasını ortaya koyduğu yorumunda bulunulabilir (Meece, Glienke ve Askew, 2009). McGrimmond (2009) bu konuda okuldaki öğrenmelerin sınıf düzeyiyle paralel olarak soyutlaşmaya başlamasının öğrencilerin öğrendiklerini kavramakta zorlanmalarına neden olduğunu söylemektedir. Öğrenciler okulda öğrendikleri soyut bilgileri günlük yaşamlarıyla eşleştiremediklerinde öğrenmeye olan ilgilerini de kaybetmeye başladığını belirtmektedir.

Öğrencilerin OSBFÖ'ye ilişkin sınıf düzeyi puan ortalamaları genel olarak değerlendirildiğinde; öğrencilerin okuma stratejilerine ilişkin puan ortalamalarının alt sınıflarda daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Koç ve Arslan (2015), Bulut (2016), Koç ve Arslan (2017) tarafından ortaokul düzeyinde yapılan araştırmalarda da bu çalışmayla uyumlu olarak alt sınıftaki öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Koç ve Karabağ (2013) tarafından yapılan öğrencilerin bilişsel yetilerinin belirlendiği çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular bilişsel yetilerin bireyin yaşıyla birlikte geliştiği teziyle örtüşmemektedir. 11-12 yaşlarına gelen çocuklar daha küçük çocuklara göre sahip oldukları yetenek ve performanslarını daha iyi sergileyebilme yetisine sahiptir (Noushad, 2008). Bununla birlikte yine aynı yaşlarda etkileri hissedilmeye başlayan ergenlik dönemi bilişsel yetilerde ve motivasyon düzeylerinde belirgin bir düşüşün görülmesine neden olmaktadır. Bu yaş grubundaki çocukların benlik saygılarında da dalgalanmalar ortaya çıkarak duygu ve

düşüncelerinde değişimleri tetiklemektedir (Slavin, 2012). Bu yaş grubundaki çocukların yaşadığı bu süreç elbette öğrenme sürecindeki motivasyon ve bilişsel yetilerinde de etkili olmaktadır (Koç ve Arslan, 2017).

Yol analizinde elde edilen bulgularda öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyonlarının okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları üzerinde hem toplam puan hem de tüm faktörler açısından pozitif yönde anlamlı düzeyde bir etki oluşturduğu belirlenmiştir. Alanyazında öğrencilerin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları ile farklı değişkenlerin ilişkisinin araştırıldığı belirlenmiştir. Koç ve Arslan (2015) tarafından yapılan çalışmada başarı yönelimleri ile ilişkisine bakılmış ve aralarında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Koç ve Arslan'ın (2017) araştırmasında akademik öz-yeterlikle olan ilişkisi incelenmiş ve aralarında pozitif düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Bilişüstü stratejilerin etkin kullanımının öz-yeterlik ve öz-düzenleme arasında olumlu düzeyde ilişki belirlenmiştir (Pintrich ve De Groot, 1990). Tavakolizadeh, Tabari ve Akbari (2015), Hermita ve Thamrin (2015), Tunca ve Alkın-Şahin (2014) tarafından yapılan çalışmalarda da bilişüstü beceriler ile öz-yeterlik arasında olumlu etkileşimin olduğu saptanmıştır. Babacan'ın (2012) çalışmasında ise çoklu zekâ ilke arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. İlgili araştırmalara bakıldığında öğrencilerin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının birçok değişken açısından incelendiği ve olumlu yöndeki etkenlerle genellikle pozitif yönde bir etkileşiminin olduğu görülmektedir. Bu da eğitim ortamlarında olumlu bir etkenin diğer olumlu etkenleri de harekete geçirdiği şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde birbirine etkisi olan motivasyon, okuma stratejileri, öz-yeterlik, öz-düzenleme gibi üstbilişsel becerilerin birbirini olumlu etkilediği ve bir bütün halinde geliştiği alanyazındaki araştırmalarla da belirlenmiştir (Arslan, 2021; Koç ve Arslan, 2015; Koç ve Arslan, 2017; Tavakolizadeh, Tabari ve Akbari, 2015; Tunca ve Alkın-Şahin, 2014). Bu sonuçlardan hareket edilerek aşağıdaki öneriler yapılabilir.

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonlarının ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının birbirleriyle ilişkili olduğun görülmektedir. Öğrencilerin bu konudaki yeterliklerinin üst düzeyde olması sadece Türkçe dersini değil diğer tüm derslerdeki başarılarını da doğrudan etkilemektedir. Cinsiyet açısından farklılık oluşturan etmenlerin neler olduğunun tespit edilmesi bu konuda gerekli önlemlerin alınmasına yardımcı olacaktır. Bu anlamda araştırmacılar karma yöntem kullanarak ilgili konuda araştırma yapabilirler. Öğretmenlerin gerek öğrencilerin motivasyonlarına gerekse okumaya ilişkin üstbilişsel becerileri artırmaya yönelik olarak mümkün olduğu kadar erken dönemde tedbirleri alması gerekmektedir. Bunun için de öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi için yapılacak çalışmaların alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Her geçen gün değişen eğitim içeriği ve uygulamalara iliş-

kin olarak gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitimlerle öğretmen adayları ve öğretmenlerin donanımları artırılmalıdır.

Öğrencilerin TDYMÖ ve OSBFÖ'den aldıkları puan ortalamalarının sınıf düzeyi ile birlikte düşüş göstermesi önemlidir. Benzer bulgular dikkate alındığında bunun nedenleri nitel destekli araştırmalarla saptanmalı ve öğretim müfredatları hazırlanırken öğrencilerin bu özellikleri dikkate alınmalıdır. Ayrıca öğretim süreçlerindeki etkinliklerin öğrencilerin derslere yönelik motivasyonlarını ve üst düzey bilişsel becerilerini destekleyecek özellikte olmasına dikkat edilmelidir.

Bu çalışma ortaokul düzeyinde yapılmıştır. Farklı eğitim kademelerinde tekrar araştırma yapılabilir. Ayrıca her iki ölçekteki yeterliklerin farklı değişkenlerle ilgi ve ilişkisini belirlemeye yönelik çalışmaların da alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Adams, C., ve Khojasteh, J. (2018). Igniting students' inner determination: The role of a need-supportive climate. *Journal of Educational Administration, 56*(4), 382-397. https://doi.org/10.1108/JEA-04-2017-0036

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13,* 343-361.

Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi, 146,* 37-48.

Albodakh, M. K. K., ve Cinkara, E. (2017). The relationship between learner motivation and vocabulary size: The case of Iraqi EFL classrooms. *Arab World English Journal, 8*(2), 279-292. https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no2.20

Altunışık, S. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin fene yönelik merak, motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Bir yapısal eşitlik modellemesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi, Uşak, Türkiye.

Altunkaya, H., ve Sülükçü, Y. (2018). 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 7*(4), 2502-2517.

Ames, C. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers College Record, 91*(3), 409-421.

Anderson, J. C., ve Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin, 103,* 411-423. https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411

Andriani, S., Kesumawati, N., ve Kristiawan, M. (2018). The influence of the transformational leadership and work motivation on teachers performance. *International Journal of Scientific & Technology Research, 7*(7), 19-29.

Arslan, A. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Sivas ili örneği. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(2), 63-80. https://doi.org/10.30855/gjes.2019.05.02.004

Arslan, A. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ve şiddet eğilimlerinin belirlenmesi. *Journal of Computer and Education Research, 8*(15), 86-113. https://doi.org/10.18009/jcer.652390

Arslan, A. (2021). Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonları ve matematiksel üstbiliş farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research, 9* (18), 655-681. https://doi.org/10.18009/jcer.917559

Arslan, A., ve Taşgın, A. (2019). Ortaokul öğrencilerine yönelik "Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeği" geliştirme çalışması. *Journal of Computer and Education Research, 7*(14), 228-249. https://doi.org/10.18009/jcer.565717

Ataman, O. (2017). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ve tutumları ile hazırlık sınıfı başarı puanları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.

Atay, A. D. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.

Babacan, T. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejileri ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye.

Bagozzi, R. P., ve Fornell, C. (1982). *Theoretical concepts, measurement, and meaning. Vol. 2, C. Fornell (Ed.) In a second generation of multivariate analysis,* (pp. 5-23). Chicago: American Marketing Association.

Bağdat, T. (2014). *Öğrenme nesnelerinin matematik öğretiminde akademik başarı, özyeterlik-algısı, motivasyon ve öğrenme kalıcılığına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Balıkçı, Ö. S. (2020). *Okumayı geliştirme programının (OGEP) özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin okuma becerileri ve motivasyonları üzerindeki*

etkililiği [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme.* Çapar, B. (Çev.), Ankara: Kültür Bakanlığı.

Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(4), 2277-2290.

Bayülgen, N. (2017). Yazı çalışmalarında karikatür, motivasyon ve yaratıcılık. *Journal of Inquiry Based Activities,* 1(1), 39-55.

Bulut, S., Ertem, G., ve Sevil, Ü. (2009). Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi, 2*(2), 27-38.

Churney, A. H. (2000). *Promoting children's social and emotional development: a follow-up evaluation of an elementary school-based program in social desicion-making/social problem-solving.* (Unplashed Doctoral Thesis). The State University of New Jersey, New Jersey, USA.

Clever, A. G., ve Scarisbrick, D. H. (2001). Practical statistics and experimental design for plant and crop science. Jon Wiley and Sons Ltd., U.K., ISBN:0471899089, pp. 182-217.

Çetinkaya-Edizer, Z. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ile üst bilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeyleri arasındaki ilişki. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(2), 645-658.

Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., and Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review, 25*, 23-38. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003

Deng, Q. (2010). *Motivation for vocabulary learning of college students* (Unplashed master thesis). University of Nebraska, Lincoln, USA.

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching,* 31(3), 117-135.

Dörnyei, Z., ve Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of l2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics, 4,* 43-69.

Erdem, A. R., ve Gözüküçük, M. (2013). İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonu ve tutumları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 3*(2), 13-24.

Eymur, G., ve Geban, Ö. (2011). Kimya öğretmeni adaylarının motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 36*(161), 246-255.

Fischer, C., Malycha, C. P., ve Schafmann, E. (2019). The influence of intrinsic motivation and synergistic extrinsic motivators on creativity and innovation. *Frontiers in psychology, 10,* 137. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00137

Gregory, E. (2008). *Learning to read in a new language: Making sense of words and worlds.* California: Sage Publishing.

Guthrie, J. T., McRae, A., and Klauda, S. L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist, 42*(4), 237-250. https://doi.org/10.1080/00461520701621087

Gündoğdu, S. (2014). Su ürünlerinde çoğunlukla uygulanan çoklu karşılaştırma (post-hoc) testleri. *Journal of Fisheries Sciences. com, 8*(4), 310-316. https://doi.org/10.3153/jfscom.201437

Güney, S. (2013). *Örgütsel davranış.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Gürbüz, S. (2019). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi.* (Birinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Hamzadayı, E., ve Büyükikiz, K. K. (2015). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisi öz-yeterlik algıları ile kişilik tipleri arasındaki ilişki. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 19*(1), 297-312.

Hermita, M., and Thamrin, W. P. (2015). Metacognition toward academic self-efficacy among ındonesian private university scholarship students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 171,* 1075-1080. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.268

Hiver, P., Kim, T. Y., and Kim, Y. (2018). Language teacher motivation. *Language Teacher Psychology,* 18-33. https://doi.org/10.21832/9781783099467

Illeris, K. (2018). *A comprehensive understanding of human learning. In Contemporary theories of learning* (pp. 1-14). London: Routledge Publishing.

Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (6. Baskı). Ankara: Asil.

Kana, F. (2014). Ortaokul öğrencilerinin üstbiliş okuma stratejileri farkındalık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 100- 120. http://dx.doi.org/10.17556/jef.73171

Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(19), 58-80. https://doi.org/10.11616/AbantSbe.242

Kavcar, C., Oğuzkan, F., ve Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi. Türkçe ve sınıf öğretmenleri için.* Ankara: Engin Yayıncılık.

Koç, C., ve Arslan, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimlerinin ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5*(5), 485-508. http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.027

Ko**ç, C., ve** Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 745-778. http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.29

Koç, C., ve Karabağ, S. (2013). İlköğretim ikinci kademe (6-8. sınıf) öğrencilerinin bilişüstü yetileri ile başarı yönelimlerinin incelenmesi. *Education Sciences, 8*(2), 308-322. http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2013.8.2.1C0589

Kumar, R., Zusho, A., ve Bondie, R. (2018). Weaving cultural relevance and achievement motivation into inclusive classroom cultures. *Educational Psychologist, 53*(2), 78-96. https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1432361

Legault, L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation. *Encyclopedia of Personality and İndividual Differences,* 2416-2419. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_1139

Li, Y., Wei, F., Ren, S., ve Di, Y. (2015). Locus of control, psychological empowerment and intrinsic motivation relation to performance. *Journal of Managerial Psychology, 30*(4), 422-438.

Maden, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin sözcük öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Education Sciences, 15*(2), 34-48. http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2020.15.2.1C0697

Mason, R. L., Gunst, R. F., ve Hess, J. L. (2003). *Statistical design and analysis of experiments with application to engineering and science.* (pp. 200-214). New Jersey:

John Wiley & Sons. https://epubs.siam.org/doi/pdf/10.1137/1.9781611971149.bm

McGrimmond, L. (2009). *An investigation of gifted students' intrisic motivation and classroom productivity*. NewYork: Simon Fraser Publishing.

McGuire, S. Y. (2015). *Teach students how to learn: Strategies you can incorporate into any course to improve student metacognition, study skills, and motivation.* Sterling: Stylus Publishing.

Meece, J. L., Glienke, B. B., & Askew, K. (2009). Gender and motivation. *Handbook of motivation at school*, 425-446. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.004

Mekler, E. D., Brühlmann, F., Tuch, A. N., ve Opwis, K. (2017). Towards understanding the effects of individual gamification elements on intrinsic motivation and performance. *Computers in Human Behavior, 71,* 525-534. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.048

Meydan, C. H., ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları.* (2. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.

Mokhtari, K., ve Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 249-259. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249

Monette, D. R., Sullivan, T. J., ve DeJong, C. R. (2013). *Applied social research: A tool for the human services.* Canada: Nelson Education.

Nieto-Márquez, N. L., Baldominos, A., ve Pérez-Nieto, M. Á. (2020). Digital teaching materials and their relationship with the metacognitive skills of students in primary education. *Education Sciences, 10*(4), 113. https://doi.org/10.3390/educsci10040113

Noushad, P. P. (2008). *Cognition about cognitions: The theory of metacognition. Online submission.* Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502151.pdf.

Olson, G. M., Duffy, S. A., ve Mack, R. L. (2018). *Thinking-out-loud as a method for studying real-time comprehension processes. In New methods in reading comprehension research* (pp. 253-286). London: Routledge Publishing.

Osabiya, B. J. (2015). The effect of employees motivation on organizational performance. *Journal of Public Administration and Policy Research, 7*(4), 62-75. https://doi.org/10.5897/JPAPR2014.0300

Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi.* (9. Baskı). Ankara: Nisan Yayıncılık.

Özen, Y., ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştirmalarinda evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15,* 394-422.

Özercan, M. G. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin kullandığı öğrenme ve okuma stratejilerinin seviye belirleme sınav sonuçlarıyla karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.

Öztürk, E., ve Uzunkol, E. (2015). İlköğretim öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ve okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10*(7), 803-814. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8030

Partovi, T., ve Razavi, M. R. (2019). The effect of game-based learning on academic achievement motivation of elementary school students. *Learning and Motivation, 68,* 101592. https://doi.org/10.1016/j.lmot.2019.101592

Pekrun, R. (2017). Emotion and achievement during adolescence. *Child Development Perspectives, 11*(3), 215-221. https://doi.org/10.1111/cdep.12237

Pintrich, P. R., ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33

Pintrich, P., ve Schunk, D. (1996). *Motivation in education*. New Jersey, USA: Prentice Hall Publishing.

Reeve, J. (2018). *Understanding motivation and emotion.* New Jersey: John Wiley and Sons Publishing.

Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25,* 54–67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: From an educational perspective.* (6th Edition). London: Pearson Publishing.

Singh, K. (2011). Study of achievement motivation in relation to academic achievement of students. *International Journal of Educational Planning & Administration,* 1(2), 161-171.

Slavin, R. E. (2012). *Educational psychology: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon Publishing.

Süğümlü, Ü. (2020). Öğrenci özerkliği uygulamalarının özerk öğrenmeye ve yazma becerisine etkisi. *EKEV Akademi Dergisi,24*(82), 515-530.

Sweet, A. P., ve Snow, C. E. (Eds.). (2003). *Rethinking reading comprehension.* New York: Guilford Press.

Şahin, N. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yabancı dildeki okuma kaygılarının kaynakları ve bu kaygılarla duygusal başa çıkma stratejileri: Bir durum incelemesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Şentürk, M. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman ve eğitici çizgi film kullanımının öğrencilerin tutum, motivasyon ve akademik başarılarına etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.

Tavakolizadeh, J., Tabari, J., ve Akbari, A. (2015). Academic self-efficacy: Predictive role of attachment styles and meta-cognitive skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 171,* 113-120. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.096

Tucker, A. L., Edmondson, A. C., ve Spear, S. (2002). When problem solving prevents organizational learning. *Journal of Organizational Change Management, 15,* 122-137. https://doi.org/10.1108/09534810210423008

Tunca, N., ve Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 4*(1), 47-56.

Uçgun, D. (2013). Türkçe eğitiminde motivasyonu artırmaya yönelik uygulamalar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9*(4), 354-362.

Urfalı-Dadandı, P. (2020). *Okuduğunu anlamanın bilişsel-motivasyonel faktörlerle açıklanması ve okuduğunu anlama güçlüklerine yönelik bir müdahale programı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Trabzon Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.

Woolfolk-Hoy, A. (2000). Educational psychology in teacher education. *Educational Psychologist, 35*(4), 257-270. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3504_04

Yemenici, A. İ., ve Ulu, H. (2020). Öğretmen adaylarının okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 8(4), 1406-1420. https://doi.org/10.16916/aded.793896

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, Z. A. (2007). *Sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Zimmerman, B. J., and Schunk, D. H. (2012). *Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In Motivation and self-regulated learning* (pp. 1-30). London: Routledge Publishing.

"Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı" nın 60-72 Aylık Çocukların Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Esra DOĞANAY KOÇ[1], Gülden UYANIK[2]

1 Öğr. Gör. Dr., Uşak Üniversitesi, Ulubey Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, dgnyesra1991@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5120-7381.

2 Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü, guyanik@marmara,edu,tr, ORCID: 0000-0001-9947-8159.

Gönderilme Tarihi: 28.04.2022 Kabul Tarihi: 25.01.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1110609

Atıf: "Doğanay Koç, E., ve Uyanık, G. (2023). "Çocuk kitapları ile bilime yolculuk öğretmen eğitim programı" nın 60-72 aylık çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 52* (239), 2159-2178. DOI: 10.37669/milliegitim.1110609"

Öz

Araştırmanın amacı; "Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı" nın 60-72 aylık çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesidir. "Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı"nın geliştirilmesinde, eğitimde program geliştirme tasarım ve modellerinden doğrudan yansıtıcı yaklaşım, öğrenme döngüsü, bilişsel ve etkileşimci kuramlar, 5E modeli ve kavramsal değişim modelinden destek alınmıştır. Yapılan bu çalışmada deneysel yöntem ve nicel veri toplama tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubu; "Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı"nın uygulama çalışmalarının yapıldığı deney ve kontrol grubunda bulunan sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı 60-72 aylık çocuklar oluşturmuştur. Çalışma, deney grubunda 31, kontrol grubunda 31 çocuk olmak üzere toplam 62 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmada 60-72 aylık çocukların fen eğitiminde bilimsel süreç becerilerini ölçmek için "Bilimsel Süreç Becerileri Değerlendirme Aracı" kullanılmıştır. "Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı" 5 eğitim modülünden oluşmakta ve programın her bir modülü deney grubunda bulunan okul öncesi öğretmenlerine haftada bir gün belirlenen gün ve saatte tanıtılmış ve okul öncesi öğretmenlerinin program dahilinde araştırmacı gözleminde öğrendikleri bilgileri ve araştırmacı tarafından hazırlanan modülleri ilgili hafta içerisinde belirlenen gün ve saatte kendi sınıflarındaki 60-72 aylık çocuklara uygulama yapmaları sağlanarak haftada 2 gün olmak üzere toplamda 5 hafta boyunca aynı şekilde tüm modüller tamamlanmıştır. Araştırmada "Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı"nın okul öncesi öğretmenlerine tanıtılması ve ilgili uygulamaları sınıfta gerçekleştirmeleri sonrasında 60-72 aylık çocukların bilimsel süreç becerilerine olumlu yönde etki ettiği gözlenmiştir. Bu sonuçlar, "Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı"-nın etkililiğini ortaya koymuş ve araştırma sonuçları ilgili literatür ile tartışması yapılarak öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *okul öncesi, fen eğitimi, fen temalı resimli çocuk kitabı, bilimsel süreç becerileri*

* Bu çalışma yazarın "Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı"nın 60-72 Aylık Çocuklar ve Öğretmenler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi isimli doktora tezinden oluşturulmuştur.

Reviewing of the Effect of “Journey to Science Through Children’s Books Teacher Educational Program” on Science Process Skills of 60-72 Months Children

Abstract

This research aims to review the effect of “Journey to Science through Children’s Books Teacher Educational Program “ science process skills 60-72 months children. In the development of the “Journey to Science through Children’s Books Teacher Educational Program”, support has been received from the direct reflective approach, learning cycle, cognitive and interactionist theories, 5E model and conceptual change model from curriculum development designs and models in the education and adult education principles. Experimental method and quantitative data collection technique were used in this study. The working group consists of socio-economically disadvantaged 60-72 months children who are included in the experimental and control group, where the implementation studies of the “Journey to Science through Children’s Books Teacher Educational Program” were carried out. The study was carried out with a total of 62 children, 31 children in the experimental group and 31 children in the control group. In this research, as a quantitative data collection tool “Scientific Process Skills Assessment Tool” has been used to measure science process skills of 60-72 month children in science education. “Journey to Science through Children’s Books Teacher Educational Program” consists of 5 training modules, and each module of the program has been introduced to the preschool teachers who are included in the experimental group once a week on the specified two day and time, and all modules were completed in the same way during 5 weeks, 2 days a week, by enabling preschool teachers to apply the knowledge they learned under the researcher observation within the scope of program and the modules prepared by the researcher to the 60-72 months children in their own classes on the day and time determined in the relevant week. In the research, it has been observed that “Journey to Science through Children’s Books Teacher Educational Program” created a positive effect on scientific process skills in science education of 60-72 months children after it is introduced to preschool teachers and they also carry out the relevant applications in the classroom. These results set forth the effectiveness of the “Journey to Science through Children’s Books Teacher Educational Program” and suggestions have been presented by discussing the research results within the scope of the relevant literature.

Keywords: *preschool science education, science-themed children’s picture book, science process skills*

Giriş

21. yy dönemi ile birlikte tüm dünyada fen eğitiminin daha çok önem kazandığı söylenebilmektedir. Amerikan Ulusal Araştırma Komitesi (National Research

Council, 2007) de modern dünyada, fen bilgisinin herkes için gerekli olduğunu ifade etmiştir. Bu komitenin görüşü, fen, dil sanatları ve matematik gibi temel eğitimin tartışılmaz bir parçası olması gerektiği yönündedir. Bu söylemlere göre komite; fen bilgisi insan kültürünün önemli bir parçası olması, insanın düşünme kapasitesinin doruklarından birisi olması ve sınıfta dil, mantık ve problem çözme becerilerinin gelişimi için ortak bir deneyim laboratuvarı sağlaması açısından fen öğrenmenin önemli olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bilimsel bilginin temel rol oynadığı konular hakkında kişisel ve toplumsal kararlar vermesi ve teknik ve bilimsel yeteneklerin kullanılması ile ekonomik rekabet gücünü ve ulusal ihtiyaçları karşılamada büyük rol oynadığı için fen önemli görülmektedir.

Görüldüğü üzere fen; günümüzde çağa, topluma ve yaşanılan çevreye uyum sağlamak için en etkili araçlardan birisi haline gelmiştir. Bireyin düşünmesinde, günlük yaşamda kendi kendine yetebilmesinde ayrıca da hem ulusal hem de uluslararası kalkınmayı desteklemesinde fen bir gerekliliktir. Yaşam boyu kullanılan ve bu kadar büyük bir öneme sahip olan fen eğitimi okul öncesi dönemden itibaren çocuklara verilmekte ve çocukların bu alanda birtakım becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Bu kapsamda okul öncesi eğitim alanında fen eğitiminin, gerekli bilimsel süreç becerilerini arttırmaya yönelik süreçleri kapsadığı görülmektedir.

Geleceğe yönelik planlama yapan ülkelerin stratejik önceliklerinde de özellikle yer alan bilimsel süreç becerileri (Elkeey, 2017), bireyin, doğayı ve doğal olayları inceleme ve bilimsel bilgiler üretme sürecinde yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi çerçevesinde kullandığı beceriler ve düşünme süreçleri olarak tanımlanmaktadır (Hazır, 2006). Amerikan Fen Eğitimini Geliştirme Komisyonu tarafından bu beceriler temel süreç becerileri ve birleştirilmiş süreç becerileri olarak iki kategoride incelenmektedir (Martin, Jean-Sigur ve Schmidt, 2005; Wilke ve Straits, 2005). Bu becerilerde temel süreç becerileri bütünleştirilmiş süreç becerileri için bir ön koşul niteliğindedir. Kısacası öncelikle bireylere temel süreç becerilerinin kazandırılması gerekmektedir (Büyüktaşkapu, 2010; Soydan, 2019 s.53). Bu nedenle okul öncesi eğitimde temel süreç becerilerinin kazandırılmasının amaçlanması gerektiği düşünülmektedir.

Temel süreç becerileri; gözlemleme, sınıflama, iletişim, ölçme, tahmin etme ve sonuç çıkarma şeklinde sıralanmaktadır (Aktaş Arnas, 2002; Murpy ve Smith, 2014). Okul öncesi dönemde bu temel süreç becerileri; uygulanan nitelikli fen etkinlikleri ile birlikte çocukların yaşadıkları çevreyi ve dünyayı inceleme, araştırma, keşfetme ve öğrenme gibi deneyimler sunarak kazandırılmaktadır (Akman, Üstün ve Güler, 2003; Conzeio ve French, 2002; Saçkes, Akman ve Trundle, 2012). Günşen (2021) ise bu süreçlerin okul öncesi dönem çocuklara kazandırılmasındaki en temel kaynağın fen temalı bilgi veren resimli çocuk kitapları olduğunu ifade etmektedir. Çünkü Okyay

ve Kandır'a (2017) göre çocuklar, çeşitli resimli çocuk kitaplarında tek bir kelimenin farklı anlamlarda kullanıldığını görerek sözcüklerin anlam genişliğini kavramaktadır. Ayrıca resimli çocuk kitapları, çocukların sözcük dağarcığını, anlam çeşitliliğini ve metinleri anlama becerilerini geliştirmelerinde ve gelecekteki öğrenme deneyimleri yoluyla bilgiyi aktarmalarında önemli rol oynamaktadır. Varelas ve Pappas'da (2006) fen temalı bilgi veren resimli çocuk kitapları ile ilgili yaptıkları araştırmada, yüksek sesle okunan diyaloğa dayalı fen temalı bilgi veren resimli çocuk kitabının, araştırma yoluyla öğretimin birçok unsurunu içerdiğini, metin içinde bilimsel kavramlar sunulurken çocukların zihinlerini meşgul ettiğini, çocuklara keşfetme, açıklama, genişletme ve değerlendirme fırsatları sağladığını belirtmişlerdir. Böylece fen temalı bilgi veren resimli çocuk kitaplarının okunması hem dil gelişimi hem de bilimsel düşünce becerilerini desteklediği söylenebilmektedir.

Fen eğitiminde büyük öneme sahip olan resimli çocuk kitaplarının içeriklerindeki bilimsel bilgiler ise çocukların bilimsel süreç becerilerini kullanabilmeleri adına fen etkinlikleri ile derinlemesine İncelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Fen etkinliklerinde de Millî Eğitim Bakanlığı (2013) tarafından hazırlanan okul öncesi eğitim programındaki fen eğitimi içeriğinde olduğu gibi çocukları dikkat etmeye, soru sormaya, merak etmeye, gözlemlemeye, araştırmaya, incelemeye ve keşfetmeye yönelten etkinliklere yer verilmelidir. Böylece okul öncesi eğitim aracılığı ile çocuklar ilk elden deneyimler kazanırken onların bilimsel süreç becerilerini kullanmalarının desteklenmesi sağlanmaktadır.

Erken çocukluk eğitimi kazandırılan bu bilimsel süreç becerileri ile yetişkinliğe ve topluma hazırlanmanın yanı sıra aynı zamanda çocukların hem gelecek eğitim hayatına hem de ilkokulun zorluklarına hazırlamaktadır. Yine erken çocukluk dönemi, **küçük çocukların öğrenme** ihtiyaçlarını tespit etme ve onlara sahip olmaları gereken beceri ve alışkanlıkları kazanmalarında yardımcı olan eğitim deneyimleri aracılığıyla bireyleri yeniden çerçevelendirildiği bir süreçtir. Nitelikli ve dinamik bir okul öncesi eğitimi, farklı öğrenme ve öğretme yaklaşımları ile çocukların gelecekteki eğitim başarılarına katkıda bulunan, sosyal bir ortam oluşturarak iletişim becerilerini güçlendiren, yetişkin rehberliğinde gerçekleşen etkileşimler yoluyla yoğun dil içerikli ortamlarda sosyal bilgiler, fen eğitimi, oyun ve sosyalleşmeyi içermektedir (Fromberg, 2006).

Bu noktadan hareketle öncelikli olarak okul öncesi öğretmenlerinin 21. yy döneminde önemli görülen fen eğitimi alanında desteklenmesi gerekmektedir. Ayrıca 60-72 aylık çocukların fen alanındaki gelişimlerinde onlara ihtiyaçları olan bilimsel süreç becerilerini kitaplar aracılığıyla farkındalık kazanmaları sağlanarak fen etkinlikleri ile somutlaştırılması önemli görülmektedir. Bu noktada fen temalı bilgi veren resimli

çocuk kitaplarını kullanarak çocukların fen etkinliklerini tanımalarını, sevmelerini, bilimsel kavramları öğrenmelerini ve bu kavramları zihinlerinde derinleştirebilmelerini böylece de bilimsel süreç becerilerine sahip olup kullanma imkânını sağlayan bir eğitim programı geliştirilmesine gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle yapılan bu araştırmada diyaloğa dayalı okuma ile yapılan fen etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerine ne düzeyde etkilediği araştırılmak istenmektedir. Bu kapsamda çalışmanın temel amacı, "Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı"nın 60-72 aylık çocukların bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisini incelemektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

"Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı"nın 60-72 aylık çocuklara etkisinin incelendiği araştırmanın modeli 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde okul öncesi öğretmenlerine fen eğitiminde model niteliğinde olabilecek "Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı" geliştirilmektedir. İkinci bölümde "Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı"nın deney ve kontrol grubunda bulunan 60-72 aylık çocukların, bilimsel süreç becerilerine olan etkisi incelenmektedir.

Araştırmanın birinci bölümünde "Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı"nın geliştirilmesi amacıyla öncelikle okul öncesi dönemde yapılan fen eğitim programlarının incelenmesi ve program hazırlanırken dikkat edilmesi gereken hususlar göz önünde bulundurulmuştur. Rye ve Sparks (1998)'a göre de etkili bir eğitim programı oluşturabilmek için öncelikle kişilerinin konu ile ilgili yeterliliklerini tanımak, amaç ve hedefleri belirlemek gerekmektedir. Çünkü hedef kitleye uygun net amaç ve hedefleri olan ve hazırlama sürecinde de literatür ve uygun modeller baz alınarak hazırlanan programlar başarıya ulaşabilecektir (aktaran Tuzcuoğlu, 2018 s.144).

Araştırmanın ikinci bölümünde ise araştırmanın deney grubunda bulunan okul öncesi öğretmenlerine diyaloğa dayalı okuma tekniği ve "Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı" eğitiminin verilmesinden sonra deney grubunda bulunan okul öncesi öğretmenlerinin deney grubunda bulunan 60-72 aylık çocuklara program süresince öğrendikleri çocuk kitapları ile bilime yolculuk uygulamaları, kontrol grubunda bulunan okul öncesi öğretmenlerinin ise normal eğitim öğretim sürecine devam etmeleri sağlanarak deney ve kontrol grubunda bulunan 60-72 aylık çocukların ön test ve son testlerindeki bilimsel süreç becerileri belirlenmektedir. Bu nedenle araştırmanın bu bölümünde yarı deneysel desenlerden eşit olmayan gruplar ön test-son test-kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Deneysel çalışmalarda, araştır-

macıların en az bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkilerine bakılmakta ve deneysel araştırmalarla problem durumlarını tespit etmenin yanı sıra tespit edilen problem durumlarına çözümlerde bulunabilmektedir. Yarı deneysel desende bağımsız değişkenin etkisinin incelenmesi amacıyla, grup eşleştirmesi yapılarak biri deney, diğeri kontrol grubu olarak iki grup oluşturulmakta ve deney öncesi ve sonrası ölçümler her iki grupta da yapılmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012 s.265-275). Araştırmada kullanılan eşitlenmemiş kontrol gruplu modelin simgesel görünümü Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1

Eşitlenmemiş Kontrol Gruplu Model

Gruplar	Öntest	Deneysel İşlemler	Sontest
G_1 Deney Grubu	O_1 Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Aracı	Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı	O_2 Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Aracı
G_2 Kontrol Grubu		Genel Süreç	

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, Uşak ilinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında öğrenimlerine devam eden İl Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen ilgili bölgelerdeki sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı 60-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmada birbirine denk gruplardan eş olasılıkla biri deney grubu ve diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma, deney grubunda 31 ve kontrol grubunda 31 çocuk olmak üzere toplam 62 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmaya 2 okul ve toplamda 6 sınıf dahil edilmiştir. Birinci okulda 2 deney ve 2 kontrol grubu yer alırken ikinci okulda 1 deney ve 1 kontrol grubu yer almıştır. Deney grubuna “Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı” uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise mevcut okul öncesi eğitim programına uygun öğretmenin seçtiği fen etkinlikleri uygulamaları yapılmıştır.

Tablo 2

60-72 Aylık Çocukların Demografik Özellikleri

Grup	Demografik Özellikler		f	%
Deney Grubu	Cinsiyet	Kız	20	64.5
		Erkek	11	35.5
		Toplam	**31**	**100**
	Anne Öğrenim Düzeyi	İlkokul	7	22.6
		Ortaokul	13	41.9
		Lise	8	25.8
		Üniversite	3	9.7
		Toplam	**31**	**100**
	Baba Öğrenim Düzeyi	İlkokul	4	12.9
		Ortaokul	19	61.3
		Lise	5	16.1
		Üniversite	3	9.7
		Toplam	**31**	**100**
	Ailedeki Çocuk Sayısı	Tek çocuk	7	22.6
		İki çocuk	11	35.5
		Üç çocuk	12	38.7
		Dört ve daha fazla	1	3.2
		Toplam	**31**	**100**
Kontrol Grubu	Cinsiyet	Kız	14	45.2
		Erkek	17	54.8
		Toplam	**31**	**100**
	Anne Öğrenim Düzeyi	İlkokul	9	29.0
		Ortaokul	12	38.7
		Lise	8	25.8
		Üniversite	2	6.5
		Toplam	**31**	**100**
	Baba Öğrenim Düzeyi	İlkokul	6	19.4
		Ortaokul	12	38.7
		Lise	10	32.3
		Üniversite	3	9.6
		Toplam	**31**	**100**
	Ailedeki Çocuk Sayısı	Tek çocuk	3	9.7
		İki çocuk	12	38.7
		Üç çocuk	13	41.9
		Dört ve daha fazla	3	9.7
		Toplam	**31**	**100**

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, 60-72 aylık çocukların uygulama öncesi ve sonrası bilimsel süreç becerilerini ölçebilmek adına "Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Aracı" aracılığıyla toplanmıştır.

Bilimsel süreç becerilerini değerlendirme aracı: Turan (2012) tarafından geliştirilen "Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Aracı" nda 5 yaş çocuklarının bilimsel süreç becerilerini ölçmek amaçlanmıştır. Aracın her bir çocuğa uygulanma süreci 25-30 dakika sürmektedir. Ölçek "Çıkarım Yapma" alt bölümde 9 madde, "Tahmin Etme" alt bölümde 6 madde, "Sınıflama/Sıralama" alt bölümde 6 madde ve "Analitik Düşünme" alt bölümde 6 madde olmak üzere toplamda 4 alt bölümden ve 27 maddeden oluşmaktadır.

Ölçme aracında çocukların bilimsel süreç becerilerinin toplam puanı saptamak için, çocuğun açıkladığı yanıtlar 2 puan ve "bilmiyorum" ya da madde ile ilgili olmayan yanıtlar 1 puan şeklinde değerlendirilmektedir. Bu bağlamda "Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Aracı" ndan alınabilecek en yüksek puan 54, en düşük puan ise 27 olmaktadır. Alınan puan arttıkça çocukların bilimsel süreç becerileri artmaktadır.

Araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışması için 5 yaş grubundan toplam 150 çocuk ile yapılan "Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Aracı" dört faktörlü bir yapı şeklinde oluşturulmuş ve güvenirlik katsayısı .82 olarak belirlenmiştir. Bunun yanı sıra iç tutarlık katsayılarına bakıldığında, formun çıkarım yapma boyutu katsayısı .69, tahmin etme boyutu katsayısı .67, sınıflama/sıralama boyutu katsayısı .71 ve analitik düşünme boyutu katsayısı .66 olarak saptanmıştır. Bu da "Bilimsel Süreç Becerileri Değerlendirme Aracı" nın geçerlik ve güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Turan, 2012).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmanın verileri, Marmara Üniversitesi 26/08/2021 tarihli 137039 sayılı Etik Kurulu kararından ve katılımcıların bilgilendirilmiş onamı alındıktan sonra toplanmış ve böylece olası etik problemlerin önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Araştırmacı tarafından velilere bilgi notu gönderilerek veliler araştırma konusunda bilgilendirilmiş ve velilerin araştırmayla ilgili merak ettikleri sorular yanıtlanmıştır. Araştırmacı, çocukların gerçek isimlerinin hiçbir yerde rapor edilmeyeceğini ve raporda çocuklar için kodlama yapılacağını velilere belirtilmiştir. Toplantı sonrası izin formu deney grubunda yer alan çocukların velilerine imzalatılarak gerekli izin alınmıştır. 60-72 aylık çocuklara uygulanacak olan "Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Aracı", hakkında okul öncesi öğretmenleri ile görüşülerek araştırmacı tarafından uygulanacak

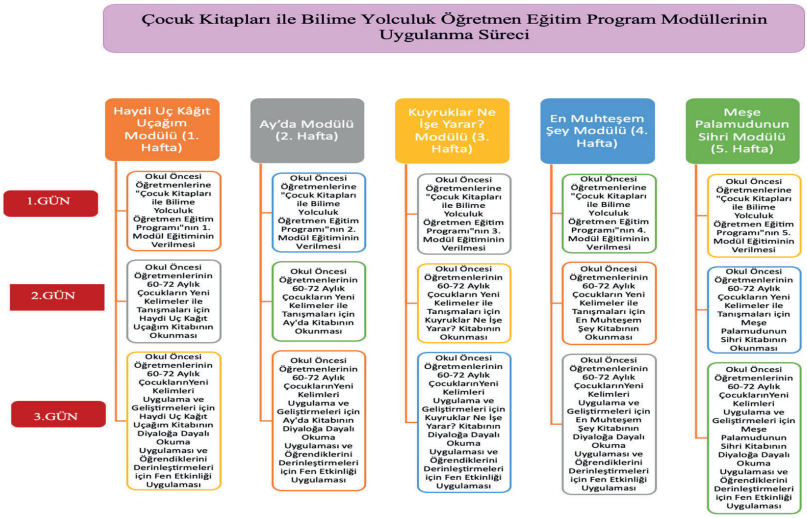
ölçeğin uygun şekilde yapılabilmesi için rahat ve sessiz bir ortam düzenlemeleri istenmiştir. Araştırma sürecine başlamadan önce deney grubunda bulunan okul öncesi öğretmeleri ile "Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı" hakkında görüşülmüş, sürecin nasıl uygulanacağı anlatılmıştır. Uygulamalar için gerekli olabilecek tüm materyaller "Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı"nın eğitim sürecine başlanmadan önce araştırmacı tarafından öğretmenlere iletilmiştir. Sonrasında deney grubunda bulunan öğretmenlerin biri sabahçı ikisi öğlenci grup olup 08.30-12.30 ve 13.00-17.00 saatleri arasında toplamda üç sınıfta "Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı"nın eğitim-öğretim sürecini gerçekleştirmiştir. Bu uygulama süreci her hafta aynı şekilde gerçekleştirilmiş olup "Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı"nın her bir modülünün uygulanması haftada 3 gün, toplamda 6 saat süre ile toplamda 5 hafta devam etmiştir. Deney ve kontrol grubu için çocuklara uygulama öncesi "Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Aracı" ön test olarak uygulanmıştır. Ardından araştırmanın uygulama aşamasına geçilmiştir.

Uygulama sürecinde "Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı" kapsamında seçilen fen temalı bilgi veren resimli çocuk kitapları okunarak fen etkinliklerinin gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. "Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı" içeriğin belirlenmesi için gerekli araştırmalar yapılarak içerik oluşturulurken ABD ulusal fen standartlarından yararlanılmasına karar verilmiştir. Kitap okuma tekniği olarak diyaloğa dayalı okuma yönteminden faydalanılmıştır. Bu 5 fen içerik standart alanı ile ilgili 5 eğitim modülü hazırlanmıştır. Bu noktada; Fiziksel Bilim Alanında; "Haydi Uç Kâğıt Uçağım", Yeryüzü ve Uzay Bilimi Alanında; "Ay'da", Yaşam Bilimi Alanında; "Kuyruklar Ne İşe Yarar?", Fen ve Teknoloji Alanında; "En Muhteşem Şey", Kişisel ve Sosyal Açıdan Bilim Alanında; "Meşe Palamudunun Sihri" modüllerinden oluştuğu görülmektedir. "Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı" modülleri hazırlandıktan sonra, programın kapsam geçerliliğini belirleyebilmek amacıyla 11 okul öncesi eğitimi alanında uzman öğretim üyesine program modülleri gönderilmiştir. "Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı"nın kapsam (içerik) değerlerinin büyük oranda tamamen katılıyorum-kısmen katılıyorum (5-4) şeklinde olduğu gözlenmiştir. Bu durum "Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı"nın kapsam (içerik) geçerliliğine olumsuz katkısının minimum düzeyde olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda uzman görüşlerinden kararsızım, katılmıyorum ve hiç katılmıyorum kodlarını verdikleri maddelere ilişkin öneriler vermeleri istenmiştir. Gerekli öneriler doğrultusunda programda düzenlemeler yapılmıştır. Dolayısıyla "Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı"nın kapsam (içerik) geçerliliğinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilmektedir. Hazırlanıp kapsam gerçeliliği

sağlanan “Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı”na ait her eğitim modülü aşağıdaki Şekil 1’de yer verilmektedir.

Şekil 1

“Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitimi Programı” Alt Bölümleri


Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Program Modüllerinin Uygulanma Süreci
Haydi Uç Kâğıt Uçağım Modülü (1. Hafta)
Ay'da Modülü (2. Hafta)
Kuyruklar Ne İşe Yarar? Modülü (3. Hafta)
En Muhteşem Şey Modülü (4. Hafta)
Meşe Palamudunun Sihri Modülü (5. Hafta)
1.GÜN
2.GÜN
3.GÜN
Okul Öncesi Öğretmenlerine "Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı"nın 1. Modül Eğitiminin Verilmesi
Okul Öncesi Öğretmenlerinin 60-72 Aylık Çocukların Yeni Kelimeler ile Tanışmaları için Haydi Uç Kağıt Uçağım Kitabının Okunması
Okul Öncesi Öğretmenlerinin 60-72 Aylık ÇocuklarınYeni Kelimleri Uygulama ve Geliştirmeleri için Haydi Uç Kağıt Uçağım Kitabının Diyaloğa Dayalı Okuma Uygulaması ve Öğrendiklerini Derinleştirmeleri için Fen Etkinliği Uygulaması
Okul Öncesi Öğretmenlerine "Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı"nın 2. Modül Eğitiminin Verilmesi
Okul Öncesi Öğretmenlerinin 60-72 Aylık Çocukların Yeni Kelimeler ile Tanışmaları için Ay'da Kitabının Okunması
Okul Öncesi Öğretmenlerinin 60-72 Aylık ÇocuklarınYeni Kelimleri Uygulama ve Geliştirmeleri için Ay'da Kitabının Diyaloğa Dayalı Okuma Uygulaması ve Öğrendiklerini Derinleştirmeleri için Fen Etkinliği Uygulaması
Okul Öncesi Öğretmenlerine "Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı"nın 3. Modül Eğitiminin Verilmesi
Okul Öncesi Öğretmenlerinin 60-72 Aylık Çocukların Yeni Kelimeler ile Tanışmaları için Kuyruklar Ne İşe Yarar? Kitabının Okunması
Okul Öncesi Öğretmenlerinin 60-72 Aylık ÇocuklarınYeni Kelimleri Uygulama ve Geliştirmeleri için Kuyruklar Ne İşe Yarar? Kitabının Diyaloğa Dayalı Okuma Uygulaması ve Öğrendiklerini Derinleştirmeleri için Fen Etkinliği Uygulaması
Okul Öncesi Öğretmenlerine "Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı"nın 4. Modül Eğitiminin Verilmesi
Okul Öncesi Öğretmenlerinin 60-72 Aylık Çocukların Yeni Kelimeler ile Tanışmaları için En Muhteşem Şey Kitabının Okunması
Okul Öncesi Öğretmenlerinin 60-72 Aylık ÇocuklarınYeni Kelimleri Uygulama ve Geliştirmeleri için En Muhteşem Şey Kitabının Diyaloğa Dayalı Okuma Uygulaması ve Öğrendiklerini Derinleştirmeleri için Fen Etkinliği Uygulaması
Okul Öncesi Öğretmenlerine "Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı"nın 5. Modül Eğitiminin Verilmesi
Okul Öncesi Öğretmenlerinin 60-72 Aylık Çocukların Yeni Kelimeler ile Tanışmaları için Meşe Palamudunun Sihri Kitabının Okunması
Okul Öncesi Öğretmenlerinin 60-72 Aylık ÇocuklarınYeni Kelimleri Uygulama ve Geliştirmeleri için Meşe Palamudunun Sihri Kitabının Diyaloğa Dayalı Okuma Uygulaması ve Öğrendiklerini Derinleştirmeleri için Fen Etkinliği Uygulaması

Uygulama çalışmalarının tamamlanmasının ardından deney ve kontrol gruplarındaki çocuklardan uygulama sonrası “Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Aracı” son test olarak uygulanmıştır. Ölçek ve formların her bir çocuğa uygulanması yaklaşık olarak 20-30 dakika sürmüştür.

Uygulamanın güvenirliğini arttırmak amacıyla oturumlar araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. “Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Aracı” ndan elde edilen veriler, SPSS bilgisayar paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen nitel veriler üzerinde parametrik ya da parametrik olmayan analiz tekniklerinin hangisinin kullanılacağına aşağıda açıklanan ölçütler dikkate alınarak karar verilmiştir.

“Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Aracı”ndan aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği ise örneklem büyüklüğünün 50’den az olması nedeniyle Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Bununla birlikte, dağılıma ait çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiştir. Ön test verilerine ilişkin Shapiro-Wilk testi sonuçlarının anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu durum normal dağılım olmadığına işaret etmektedir. Son test verilerine ilişkin Shapiro-Wilk testi sonuçlarının ise Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Aracı için anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu durum

Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın normal dağılım göstermediğine işaret etmektedir. Bu nedenle "Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı"nın 60-72 aylık çocuklara uygulanması öncesi ve sonrasında deney ve kontrol grubunda bulunan 60-72 aylık çocukların bilimsel süreç becerilerinin ön test ve son testleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Aracı'ndan toplanan verilerin analizinde non-parametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubundaki 60-72 aylık çocukların Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Aracı ön test ortalamalarında anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla non-parametrik testlerden Mann-Whitney U Testi ve son test ortalamalarında anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Aracı verilerinde non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Bulgular

Bu araştırma "Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı"nın 60-72 aylık çocukların bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen veriler değerlendirilerek 60-72 aylık çocuklara yönelik bilimsel süreç becerilerine ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubundaki 60-72 Aylık Çocukların "Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Aracı" Alt Boyutlarına Ait Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	n	$\overline{X}$	Min.	Max	S.S.	S.T.	S.O.	U	z	p
Çıkarım	Deney	31	16.32	13.00	18.00	1.44	1052.00	33.94	405.00	-1.095	.273
	Kontrol	31	15.83	10.00	18.00	1.65	901.00	29.06			
Tahmin	Deney	31	10.61	6.00	12.00	1.22	988.00	31.87	469.00	-.182	.856
	Kontrol	31	10.74	8.00	12.00	0.81	965.00	31.13			
Sınıflama	Deney	31	10.48	6.00	12.00	1.58	865.50	27.92	369.00	-1.639	.101
	Kontrol	31	11.29	8.00	18.00	1.69	10.87.50	35.08			
Analitik Düşünme	Deney	31	10.22	6.00	13.00	1.28	953.50	30.76	457.50	-.342	.732
	Kontrol	31	10.29	7.00	12.00	1.07	99.50	32.24			
Bilimsel Süreç Becerileri	Deney	31	47.58	31.00	52.00	3.79	919.00	29.65	423.00	-.818	.413
	Kontrol	31	48.16	38.00	53.00	3.27	1034.00	33.35			

p>0.05

Tablo 3 incelendiğinde deney grubundaki 60-72 aylık çocukların Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Çıkarım boyutuna ait toplam ön test puan ortalaması $\overline{X}$ =16.32 iken, kontrol grubunda bulunan 60-72 aylık çocukların ön test puan ortalamasının $\overline{X}$=15.83 olduğu, Tahmin boyutuna ait ön test puan ortalamasının deney grubunda $\overline{X}$=10.61 iken kontrol grubunda $\overline{X}$=10.74 olduğu, Sınıflama boyutuna ait ön test puan ortalaması deney grubunda $\overline{X}$=10.48 iken kontrol grubunda $\overline{X}$=11.29 olduğu, Analitik Düşünme boyutuna ait ön test puan ortalaması deney grubunda $\overline{X}$=10.22 iken kontrol grubunda $\overline{X}$=10.29 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Bilimsel Süreç Becerileri toplam puanına bakıldığında ise deney grubunun ön test puan ortalamasının $\overline{X}$=47.58, kontrol grubunun ise $\overline{X}$=48.16 olduğu görülmektedir.

Yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki 60-72 aylık çocukların Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Çıkarım boyutu (U:405.00, p>0.05), Tahmin boyutu (U: 469.00, p>0.05), Sınıflama boyutu (U: 369.00, p>0.05), Analitik Düşünme boyutu (U: 457.50, p>0.05) ve Bilimsel Süreç Becerileri toplam puanı için (U: 423.00, p>0.05) ön test ortalama puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Bu sonuca göre eğitime başlarken deney ve kontrol grubunda bulunan 60-72 aylık çocukların bilimsel süreç becerileri yönünden benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubundaki 60-72 Aylık Çocukların "Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Aracı" Alt Boyutlarına Ait Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	n	$\overline{X}$	Min.	Max	S.S.	S.T.	S.O.	U	z	p
Çıkarım	Deney	31	17.22	15.00	18.00	0.88	1311.00	42.29	146.00	-4.869	.000*
	Kontrol	31	15.61	10.00	17.00	1.45	642.00	20.71			
Tahmin	Deney	31	11.29	11.00	12.00	0.46	1201.50	38.76	255.50	-3.637	.000*
	Kontrol	31	10.54	6.00	12.00	1.09	751.50	24.24			
Sınıflama	Deney	31	11.64	8.00	12.00	0.79	1239.50	39.98	217.50	-4.019	.000*
	Kontrol	31	10.67	9.00	12.00	1.07	713.50	23.02			
Analitik Düşünme	Deney	31	11.38	9.00	12.00	0.80	1225.50	39.53	231.50	-3.661	.000*
	Kontrol	31	9.93	3.00	12.00	1.94	727.50	23.47			
Bilimsel Süreç Becerileri	Deney	31	51.45	45.00	54.00	1.98	1353.50	43.66	103.50	-5.343	.000*
	Kontrol	31	46.77	35.00	52.00	4.08	599.50	19.34			

p<0.05

Tablo 4 incelendiğinde deney grubundaki 60-72 aylık çocukların Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Çıkarım boyutuna ait toplam son test puan ortalaması $\overline{X}$=17.22 iken, kontrol grubunda bulunan 60-72 aylık çocukların son test puan ortalamasının $\overline{X}$=15.61 olduğu, Tahmin boyutuna ait toplam son test puan ortalaması $\overline{X}$=11.29 iken, kontrol grubunda bulunan 60-72 aylık çocukların son test puan ortalamasının $\overline{X}$=10.54 olduğu, Sınıflama boyutuna ait toplam son test puan ortalaması $\overline{X}$=11.64 iken, kontrol grubunda bulunan 60-72 aylık çocukların son test puan ortalamasının $\overline{X}$=10.67 olduğu, Analitik Düşünme boyutuna ait toplam son test puan ortalaması $\overline{X}$=11.38 iken, kontrol grubunda bulunan 60-72 aylık çocukların son test puan ortalamasının $\overline{X}$=9.93 olduğu ve Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Aracı'na ait toplam son test puan ortalaması $\overline{X}$=51.45 iken, kontrol grubunda bulunan 60-72 aylık çocukların son test puan ortalamasının $\overline{X}$=46.7 olduğu görülmektedir.

Yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki 60-72 aylık çocukların Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Çıkarım boyutu (U:146.00, p<0.05), Tahmin boyutu (U:255.50, p<0.05), Sınıflama boyutu (U:217.50, p<0.05), Analitik Düşünme boyutu (U:231.50, p<0.05) ve Bilimsel Süreç Becerileri toplam puanı için (U:103.50, p<0.05) son test ortalama puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu saptanmıştır.

Bu sonuca göre eğitim sonunda deney ve kontrol grubunda bulunan 60-72 aylık çocukların Bilimsel süreç becerileri ve alt boyutları yönünden farklı özelliklere sahip olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 5

Deney Grubundaki 60-72 Aylık Çocukların "Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Aracı" Alt Boyutlarına Ait Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		Deney Grubu						
Boyutlar	**Grup**	**n**	$\overline{X}$	**Min.**	**Max**	**S.S.**	**Wilcoxon z**	**p**
Çıkarım	Ön Test	31	16.32	13.00	18.00	1.44	-2.431	.015*
	Son Test	31	17.22	15.00	18.00	0.88		
Tahmin	Ön Test	31	10.61	6.00	12.00	1.22	-2.687	.007*
	Son Test	31	11.29	11.00	12.00	0.46		
Sınıflama	Ön Test	31	10.48	6.00	12.00	1.58	-2.962	.003*
	Son Test	31	11.64	8.00	12.00	0.79		
Analitik Düşünme	Ön Test	31	10.22	6.00	13.00	1.28	-3.516	.000*
	Son Test	31	11.38	9.00	12.00	0.80		
Bilimsel Süreç Becerileri	Ön Test	31	47.58	31.00	52.00	3.79	-3.814	.000*
	Son Test	31	51.45	45.00	54.00	1.98		

p<0.05

Tablo 5 incelendiğinde "Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı"na katılan 60-72 aylık çocukların Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın aldıkları uygulama öncesi ve sonrası Çıkarım boyutu (z:-2.431), Tahmin boyutu (z:-2.687), Sınıflama boyutu (z:-2.962), Analitik Düşünme boyutu (z:-3.516) ve Bilimsel Süreç Becerileri toplam (z:-3.814) puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Söz konusu farklılık son test lehine olduğu gözlenmektedir. Yani, deney grubunu oluşturan 60-72 aylık çocukların "Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı" uygulaması sonrasında bilimsel süreç becerileri ve alt boyutlarının anlamlı biçimde arttığı söylenebilmektedir.

Tablo 6

Kontrol Grubundaki 60-72 Aylık Çocukların "Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Aracı" Alt Boyutlarına Ait Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Kontrol Grubu								
Boyutlar	**Grup**	**n**	$\overline{X}$	**Min.**	**Max**	**S.S.**	**Wilcoxon z**	**p**
Çıkarım	Ön Test	31	15.83	10.00	18.00	1.65	-1.143	.253
	Son Test	31	15.61	10.00	17.00	1.45		
Tahmin	Ön Test	31	10.74	8.00	12.00	0.81	-.556	.578
	Son Test	31	10.54	6.00	12.00	1.09		
Sınıflama	Ön Test	31	11.29	8.00	18.00	1.69	-1.516	.129
	Son Test	31	10.67	9.00	12.00	1.07		
Analitik Düşünme	Ön Test	31	10.29	7.00	12.00	1.07	-.485	.627
	Son Test	31	9.93	3.00	12.00	1.94		
Bilimsel Süreç Becerileri	Ön Test	31	48.16	38.00	53.00	3.27	-2.083	.037*
	Son Test	31	46.77	35.00	52.00	4.08		

$p>0.05$

Tablo 6 incelendiğinde kontrol grubunda bulunan 60-72 aylık çocukların Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Aracı'ndan aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları Çıkarım boyutu (z:-1.143), Tahmin boyutu (z:-.556), Sınıflama boyutu (z:-1.516) ve Analitik Düşünme boyutu (z:-1.516) arasındaki farkın anlamlı olmadığı gözlenmiştir ($p>0.05$). Ayrıca kontrol grubunda bulunan 60-72 aylık çocukların Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Aracı'ndan aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları Bilimsel Süreç Becerileri toplamı (z: -2.083) arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0.05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada araştırmacılar tarafından hazırlanan "Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı" 60-72 aylık çocuklara uygulamış ve uygulanan programın çocukların bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubunda bulunan 60-72 aylık çocukların Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Aracı toplamı ve ölçeğin alt boyutları olan Çıkarım alt boyutu, Tahmin alt boyutu, Sınıflama alt boyutu, Analitik Düşünme alt boyutu için ön test verilerinde Mann-Whitney U Testi sonuçlarında her iki grubun ortalamaları karşılaştırıldığında arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ($p>0.05$) ulaşılmış ve program uygulamasına başlamadan önce deney ve kontrol gruplarında bulunan 60-72 aylık çocukların bilimsel süreç becerileri yönünden benzer özelliklere sahip oldukları tespit edilmiştir. Deney ve Kontrol grubunda bulunan 60-72 aylık çocukların son test verileri incelendiğinde ise deney ve kontrol grubunda bulunan 60-72 aylık çocukların Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Aracı toplamı ve ölçeğin alt boyutları olan Çıkarım alt boyutu, Tahmin alt boyutu, Sınıflama alt boyutu, Analitik Düşünme alt boyutu için son test verilerinde Bağımsız t-Testi sonuçlarında her iki grubun ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bu durum "Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı"nın 60-72 aylık çocukların bilimsel süreç becerilerine anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Aracı için ön test ve son test ortalamalarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda deney grubunda yer alan çocukların Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Aracı toplamı ve ölçeğin alt boyutları olan Çıkarım alt boyutu, Tahmin alt boyutu, Sınıflama alt boyutu, Analitik Düşünme alt boyutu puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğu ($p<0.05$) kontrol grubunda yer alan çocukların Bilimsel Süreç Becerilerini Değerlendirme Aracı toplamı ve ölçeğin alt boyutları olan Çıkarım alt boyutu, Tahmin alt boyutu, Sınıflama alt boyutu, Analitik Düşünme alt boyutu puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür ($p>0.05$) Böylelikle "Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı"nın 60-72 aylık çocuklarda bilimsel süreç becerileri yönünden etkili olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmayı destekler nitelikte yapılan bir çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerinin gittikleri kurumlara göre değişiklik gösterdikleri tespit edilmiştir (Akman, Üstün ve Güler, 2003). Başka bir çalışmada ise, çocukların bilimsel süreç becerilerinde çocukların yaşı, devam ettikleri okul türü ve okul öncesi eğitim alma durumunun etkili olduğu görülmüştür (Kuru ve Akman, 2017).

Bilimsel süreç becerilerini etkileyen bu değişkenlerden bir tanesinin ise sosyo-ekonomik koşullar olduğu söylenebilmektedir. Bu araştırmada çalışma grubu olarak yer alan sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı 60-72 aylık çocuklara “Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı” ile verilen eğitimler sonucu bilimsel süreç becerilerinde gelişme olduğu görülmüştür. Bu programda Ayvacı (2010) tarafından yapılan çalışmada olduğu gibi okul öncesi öğretmenleri için hazırlanan modüller aracılığıyla etkinlik planlarının uygulaması sürecinin sistemli bir şekilde yapılmasının çocukların bilimsel süreç becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Kısacası aile katılımı içeriğine sahip, farklı yöntem ve tekniklerin yer aldığı, bilimsel kelime ve kavram öğretimi ve fen etkinlikleri içeren deneysel araştırmalar okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerini desteklediği görülmektedir.

Okul öncesi dönemde bilimsel süreç becerilerinin yapılan bu araştırma ile birlikte sistemli ve programlı bir şekilde tasarlanan eğitim programları ile geliştirmesinin mümkün olduğu söylenebilmektedir. Literatürde de birçok çalışmada geliştirilen program ve etkinlikler ile okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Kalogiannakis, Ampartzaki, Papadakis ve Skaraki (2018) tarafından yapılan araştırma, 5-7 yaş arasındaki çocukların yerçekimi kavramını anlayıp anlayamayacağını ve uygulamalı aktiviteler, akıllı mobil cihazlar kullanarak gezegenler hakkında bilgi geliştirip geliştiremeyeceğini incelemeyi amaçladığı çalışmasında deney grubuyla yapılan etkinliklerin çocuklarda bilimsel düşünmeye, öğrenme biçimiyle tanışmasına ve bilimsel becerilerin kullanılmasına olanak sağlamıştır. Kısacası konu ile ilgili kavramların öğretimi konuyu anlamlandırmada önemli olduğu ortaya konmuştur. Elkeey (2017) yaptığı araştırmada, anaokulu çocuğunun ipekböceğinin yaşam döngüsünü gözlemlemesinin, bilimsel süreç becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesi açısından önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Yıldız (2019) çalışmasında, eğitsel dijital oyunlar ve sınıf içi eğitsel oyunlar ile gerçekleştirilen fen eğitiminin çocukların bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine destek sağladığı görülmüştür. Kefi (2017)’nin yaptığı araştırmada proje yaklaşımı uygulamalarının okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu saptanmıştır. Yılmaz (2017) çalışmanın amacı, aile katılımlı fen etkinliklerinin deney grubu çocuklarının bilime karşı tutumlarını pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Şahin, Güven ve Yurdatapan (2011) tarafından yapılan çalışmada, proje tabanlı eğitim uygulamalarının çocukların bilimsel süreç becerileri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Yapılan diğer araştırmalarında bu çalışmayı destekler nitelikte olduğu gözlemlenerek 60-72 aylık çocukların fen eğitimleri için hazırlanan bu programda 21. yüzyıl döneminde önemli görülen bilimsel süreç becerilerinin fen temalı bilgi veren resimli çocuk kitapları ile kazandırılarak fen etkinlikleri ile kullanmalarının desteklenmesinin çocuklar üzerinde etkili görüldüğü için günümüz eğitim standartla-

rına uygun olduğu düşünülmektedir. Yapılan bu araştırma da gözlemlenen süreçler ile ilgili olarak yapılacak diğer çalışmalarda farklı sosyo-ekonomik düzeyden bölgelerle ve farklı yaş grupları ile çalışılarak programın farklı çalışma gruplarındaki etkilerinin de incelenmesi sağlanabilir. Ayrıca "Çocuk Kitapları ile Bilime Yolculuk Öğretmen Eğitim Programı"nda yer verilen diyaloğa dayalı okuma yöntemi yerine farklı kitap okuma yöntem ve teknikleri de kullanılarak bu yöntem ve tekniklerin 60-72 aylık çocuklar üzerindeki etkileri araştırılabilir. Yapılan bu araştırma da aile katılım çalışmalarına ebeveynlerin katılmakta isteksiz oldukları ve yeterli düzeyde katkı sağlanamadığı görülmüştür. Bu konuda destekleyici çalışmalar yapılarak aile katılım çalışmalarının etkililiği arttırılabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Akman, B., Üstün, E. ve Güler, T. (2003). 6 yaş çocuklarının bilim süreçlerini kullanma yetenekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*, 11-14.

Aktaş Arnas, Y. (2002). Okul öncesi dönemde fen eğitiminin amaçları. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 6*(7)*,* 1-6.

Ayvacı, H. Ş. (2010). A pilot survey to improve the use of scientific process skills of kindergarten children. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 4*(2), 1-24.

Büyüktaşkapu, S. (2010). *6 yaş çocuklarının bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir bilim öğretim programı önerisi.* [Doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Conzeio, K. and French, L. (2002). Science in the preschool classroom: Capitalizing on children's fascination with the everyday World to foster language and literacy development. *Young Children, 57*(5), 12-18.

Elkeey, S. S. (2017). Developing science process skills and some of accompanying skills through observation of life cycle of silkworm by kindergarten child. *The Online Journal of New Horizons in Education,7*(1), 53-63.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. and Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. The McGraw-Hill Press.

Fromberg, D. P. (2006). Kindergarten education and early childhood teacher education in the united states: Status at the start of the 21st century. *Jour-*

nal of Early Childhood Teacher Education, 27(1), 65-85. https://doi.org/10.1080/10901020500527145

Günşen, G. (2021). Fen eğitiminde resimli çocuk kitaplarının kullanımı. M. S. Gönen ve G. Uyanık (Ed.), *Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve etkinlik örnekleri* içinde (s.141-164). Nobel Yayıncılık.

Hazır, A. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerini edinebilme düzeyleri* [Yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Kalogiannakis, M., Ampartzaki, M., Papadakis, S. and Skaraki, E. (2018). Teching natural science concepts to young children with mobile devices and hands-on activities. A case study. *International Journal of Teaching and Case Studies, 9*(2), 171-183.

Kefi, S. (2017). Okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı uygulamalarının temel bilimsel süreç becerilerini kapsama durumunun incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 1*(1), 3-18.

Kuru, N. ve Akman, B. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerinin öğretmen ve çocuk değişkenleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 42*(190), 269-279.

Martin, D. J., Jean-Sigur, R. and Schmidt, E. (2005). Process-oriented inguiry a constructivist approachto early childhood science education: Teaching teachers to do science. *Journal of Elementary Science Education, 17*(2), 13-26.

Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı.* Ankara.

Murpy, C. and Smith, G. (2014). The impact of a curriculum course on pre-service primary teachers’ science content knowledge and attitudes towards teaching science. *Irish Educational Studies, 31*(1), 77-95.

National Research Council (2007). *Taking science to school learning and teaching science in grades K-8.* The National Academies Press.

Okyay, Ö. ve Kandır, A. (2017). Impact of the interactive story reading method on receptive and expressive language vocabulary of children. *European Journal of Educational Research, 6*(3), 395-406.

Saçkes, M., Akman, B. ve Trundle, C. K. (2012). A science methods course for early childhood teachers: a model for undergraduate pre-service teacher education. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 6(2),*1-26.

Soydan, S. (2019). Bilimsel süreç becerileri. B. Akman, G. Uyanık Balat ve T. Güler Yıldız (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Fen Eğitimi* içinde (7. Basım s.51-98). Anı Yayıncılık.

Şahin, F., Güven, İ. ve Yurdatapan, M. (2011). Proje tabanlı eğitim uygulamalarının okul öncesi çocuklarında bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 33,* 157-176.

Turan, S. G. (2012). *Okul öncesi çocukları için bilimsel süreç becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tuzcuoğlu, N. (2018). Türk milli eğitiminde okul ve okulu destekleyen sistemler. A. Oktay (Ed.), *Eğitime giriş* içinde (s. 142-170). Pegem Akademi.

Varelas, M. and Pappas, C. C. (2006). Intertextuality in read-alouds of integrated science-literacy units in urban primary classrooms: Opportunities for the development of thought and language. *Cognition and Instruction, 24*(2), 211-259. https://doi.org/10.1207/s1532690xci2402_2

Wilke, R. R. and Straits, W. J. (2005). Practical advice for teaching inquiry based science process skills in the biological sciences. *The American Biology Teacher, 67*(9), 534-540.

Yıldız, S. (2019). *Dijital ve sınıf içi eğitsel oyunlarla gerçekleştirilen fen eğitiminin okul öncesi öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ve bilişsel gelişim düzeylerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.

Yılmaz, G. (2017). *Aile katılımlı fen etkinliklerinin 5-6 yaş grubu çocukların bilimsel süreç becerilerine ve bilime karşı tutumlarına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Yaz/2023 ● Sayı: 239, (2179-2202)

Ortaokul Öğrencilerinin Kök Değerleri İçselleştirme Düzeylerini Belirleme Envanterinin Geliştirilmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ali ATA[1], Hasan MEYDAN[2]

1 Yüksek lisans öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ali.ata1@ogr.sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1580-4469.

2 Prof. Dr., Sakarya Universitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, hasanmeydan@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9093-7555.

Gönderilme Tarihi: 14.05.2022 Kabul Tarihi: 05.10.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1116719

Atıf: "Ata, A., ve Meydan, H. (2023). Ortaokul öğrencilerinin kök değerleri içselleştirme düzeylerini belirleme envanterinin geliştirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 52* (239), 2179-2202. DOI: 10.37669/milliegitim.1116719"

Öz

Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen kök değerlerin ortaokul öğrencileri tarafından ahlaki kişiliği oluşturan temel bileşenler bağlamında (ahlaki duyarlılık, ahlaki yargı, ahlaki motivasyon ve ahlaki davranış) içselleştirilme düzeylerini tespit edebilecek bir envanter geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini Kocaeli ili Körfez ilçesinde bulunan devlete bağlı iki ortaokulda öğenim gören 496 öğrenci (pilot uygulama: 120; esas uygulama: 376) oluşturmaktadır Kişiliğin çok yönlü bir yapı olduğu dikkate alınarak geliştirilen envanter toplam dört ölçekten oluşturulmuştur. Ölçeklerin yapı geçerliliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi ve iç tutarlılıkları belirlemek için Cronbach Alpha analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ahlaki kişiliği oluşturan dört temel bileşenin her biri için bir tane olmak üzere dört ayrı ölçek geliştirilmiştir. Elde edilen ölçeklerdeki maddelerin her biri ayrı kök değerle ilişkili olmak üzere 10 maddeden oluşmaktadır. Ahlâki duyarlılık, ahlâki yargı, ahlâki motivasyon ve ahlâki davranış ölçekleri tek boyutlu olmak üzere açıklanan toplam varyanslar sırasıyla %43, %42,34, %40,07 ve %45,96 olarak bulunmuştur. Ahlâki duyarlılık, ahlâki motivasyon, ahlâki yargı ve ahlâki davranış ölçeklerinin son hallerine ait Cronbach alfa katsayıları sırasıyla .843,.845, .828 ve .862 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar ölçeklerin geçerli ve güvenilir olduğunu kanıtlamaktadır. Beşli likert tipte hazırlanan ölçeklerin birlikte kullanımı kök değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilme düzeylerini ahlaki kişiliği oluşturan temel bileşenler bağlamında bütüncül bir yaklaşımda değerlendirmeye imkân tanımaktadır. Eğitimsel ve bilimsel ölçme ve değerlendirme için dört ölçeğin ayrı ayrı kullanılması da mümkündür.

Anahtar Kelimeler: *değerler eğitimi, kök değerler, değerleri içselleştirme, ahlaki duyarlılık, ahlaki motivasyon, ahlaki yargı, ahlaki davranış, envanter geliştirme*

Development of The Secondary School Students' Core Values Internalization Levels Determination Inventory

Abstract

In this study, it is aimed to develop an inventory that can determine the level of internalization of the core values determined by the Ministry of National Education in the context of the basic components that make up moral personality (moral sensitivity, moral judgment, moral motivation and moral behavior) by secondary school students. The sample group consists of 496 students (pilot application: 120; main application: 376) studying at two state secondary school in Körfez district of Kocaeli province. The inventory, considering that personality is a versatile structure, was formed from four scales. Exploratory factor analyses was used to test the construct validity of the scales. The Cronbach alpha analysis was used to calculate the internal consistency coefficient. As a result of the study, four different scales were developed, one for each of the four basic components that make up the moral personality. Each of the scales consists of 10 items, and each item is associated with a separate root value. Moral sensitivity, moral judgment, moral motivation and moral behavior scales were unidimensional and the total variances explained were 43%, 42.34%, 40.07% and 45.96%, respectively. The Cronbach alpha coefficients of the final versions of moral sensitivity, moral judgment, moral motivation and moral behavior scales were determined as .843,.845, .828 and .862, respectively. The results prove that the scales are valid and reliable. The usage of five-point likert-type scales in bulk allow to evaluate the level of internalization of the students of root values in a holistic approach in the context of the basic components that make up moral personality. It is also possible to use the four scales separately for educational and scientific measurement and assessment.

Keywords: *values education, core values, internalization of the values, moral sensitivity, moral judgment, moral motivation, moral behavior, developing the inventory*

Giriş

Değer, bireyin çevresi ile etkileşim sonucunda içselleştirdiği, kişiye ve çevresine yararlı, kişi veya çevresi tarafından beğenilen kültür ve topluma anlam katan bir standarttır. Duygularımızı, düşüncelerimizi, davranışlarımızı, seçimlerimizi sahip olduğumuz değerler belirlemektedir. Sahip olduğumuz değerler bizi biz yapan olgulardır. Her bireyin iyi ya da kötü, güzel ya da çok daha güzele dair tercihlerini belirleyen değerleri vardır. İçselleştirdiğimiz değerler bizim ahlâki benliğimizin oluşmasında etkili ölçütlerdir (Kaymakcan ve Meydan, 2016).

Her toplumda kültürel etmenlerden dolayı baskın olarak ön plana çıkan değerler ve toplumun kendine özgü yapısı sebebi ile bireylerde olması istenen değerler mev-

cuttur (Yazıcı, 2014). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında gerçekleştirilen program yenileme çalışmaları sırasında Türk milletinin tüm fertlerine eğitim-öğretim süreçlerinde kazandırılması istenen değerler "kök değerler" adı altında belirlenmiştir. Kök değerler; adalet, dostluk, öz denetim, dürüstlük, sabır, sevgi, saygı, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerinden oluşmaktadır (MEB, 2017).

Eğitimde ahlâki değerleri öncelemeyen toplumlar varlıklarını sürdüremezler. Bu sebepten dolayı eğitimin en önemli boyutu ahlaktır (Durkheim, 2016). Değerler eğitimi Türk milleti için de hayati öneme sahiptir (Topçu, 2017). Zira en hafif haliyle millet olmak bir arada yaşamak için temel bazı ilkeler/değerler üzerinde uzlaşmak gerekir. Kök değerler millet olarak asgari ortak idealler ve yaşam ilkelerinde buluşarak ayakta kalabilmeyi sağlayan ölçütler olarak değerlendirilebilir. Özellikle modernleşme ve iletişim teknolojilerinin etkisiyle meydana gelen kültürel savrulmalar ve üretim-tüketim ilişkilerindeki bozulmalar değerler eğitiminin önemini artırmaktadır (Meydan, 2014). Tüm bu sebeplerden ötürü milli eğitim şûralarında ve öğretim programlarında değerler eğitimine verilen önem giderek artmaktadır (Keskin ve Yazar, 2018).

Değer eğitimine tabi tutulan bireylerdeki ahlâki farklılıkları, ahlâki değişimleri ve ahlâki gelişimleri tespit edebilmenin yolu ahlâki kişiliği oluşturan yapının bilinmesinden ve bu yapıdaki değişimlerin belirlenmesinden geçmektedir. Ahlâki kişilik, bireyin doğuştan getirdiği ve sonradan kazandığı ahlâki özelliklerinin toplamıdır (Yazıcı ve Yazıcı, 2011). Bireyin kişilik haline getirdiği değerler vasıtası ile düşünüp taşınmadan davranışlarını gerçekleştirmesi, ahlâki kimliği ile ilişkilidir. Bireyin mizaç gibi doğuştan getirdiği yeteneklerin üstüne alışkanlık ve eğitim ile kazanıp meleke haline getirdiği özellikler, bireyin ahlâki kimliğinin, ahlâki kişiliğinin teşekkül etmesini sağlamaktadır (Miskeveyh, 2018).

Ahlâki kişiliğin bireyde oluşmasını Kerschenstainer (1977) irade kuvveti, muhakeme açıklığı, ince duygululuk ve iç âlemin veya ruhun derinden tahrik edilmesi olmak üzere dört ana başlıkta, Lickona (1991) ahlâki duyuş, ahlâki biliş ve ahlâki davranış olmak üzere üç ana başlıkta, Narvaez (2019) ise ahlâki duyarlılık, ahlâki odak, ahlâki yargı ve ahlâki eylem olmak üzere dört ana başlıkta ele almıştır. Bu üç önemli eğitim bilimcinin ahlâki kişiliğin yapısına dair görüşlerini değerlendiren Meydan (2021) ahlâki kişiliği; ahlâki duyarlılık, ahlâki motivasyon, ahlâki yargı ve ahlâki davranış olmak üzere dört temel bileşenden oluşan bir yapı olarak tanımlamaktadır.

Ahlâki duyarlılık, kişinin kendisi ya da başkalarının eylemlerinde ortaya çıkabilecek ahlâki bir durum/ikilem karşısında ilk andaki farkındalığıdır. Bir haksızlık karşında kişinin bu durumun hemen farkına varması, olayın ahlaki bir boyutunun olduğunu fark etmesi ve bu durumu adalet ile ilişkilendirmesi ahlâki duyarlılık ile ilgilidir.

Kişinin farkına vardığı duruma karşı geliştirdiği mutlu olma, üzülme veya sevinme gibi duygular da ahlâki duyarlılıkla ilgilidir. Çünkü farkına vardığımız duruma karşı anlık olarak, istemsiz ve tepkisel olarak bu duyguları yansıtırız. Bu sebepten dolayı ahlâki duyarlılık hem bilişsel hem de duyuşsal bir eylemdir (Meydan, 2021).

Tek başına biliş ya da duygular ahlaki davranışın belirleyicisi değildir. Piaget, Kohlberg ve takipçilerinin ortaya koydukları biliş temelli modellemede ahlaki gelişimin en üst düzeyinde olan bir kişinin ahlaki davranışı seçmesi gerekirken bu kişinin ahlaki olanı seçmemesi mümkündür. Böyle bir durumun orta çıkmasının sebebi elbette ki duygulardır. Dolayısıyla ahlaki muhakeme, ahlaki davranışı açıklamakta yetersiz kalmaktadır (Blasi, 1999).

Ahlâki motivasyon, kişiyi düşünceden eyleme geçiren güçtür (Blasi, 1999). Bireyler ahlâki motivasyon sayesinde ahlâki davranış sergileyebilmektedirler. Ahlâki motivasyonu zayıf olan kişilerin sağlıklı bir ahlaki yargı süreci yürütmeleri zor olduğu gibi, bu süreci doğru yürütmüş olsalar da sonucunda ortaya çıkan kararı uygulama enerjisine sahip olmadıkları için ahlâki davranışlarının zayıf olması beklenmektedir. Ahlâki motivasyon, ahlâki irade ve duyguları kontrol becerisinden oluşmaktadır (Meydan, 2021). Ahlâki irade karardan önce istiklal ve karar verme kabiliyeti; karardan sonra sağlamlık ve sebat olmak üzere dört unsurdan oluşmaktadır (Kerschenstainer, 1977). Duyguları kontrol becerisi ise empati vasıtası ile başka insanların duygularını anlayabilme, kendi duygularını denetleyip yönlendirebilme ve duygusal iletişim kurabilme gibi becerilerden oluşmaktadır (Goleman, 2017).

Ahlâki yargı, kişinin karşılaştığı ve tam anlamı ile farkına vardığı duruma karşı eyleme geçmeye hazırlanmadan önceki karar verme sürecini ifade etmektedir. Bireyin ahlâki duyarlılığı gelişmemiş ise ya ahlaki yargıya hiç geçiş gerçekleşmez ya da yüzeysel bir ahlâki yargı ile olay geçiştirilir. Ahlâki duyarlılık düzeyi düşük, ahlâki durumu fark etmeyen kişilerin ahlâki yargı sürecine girmeleri beklenemez (Meydan, 2021). Kişinin ahlâki ikilemlerde kalması, ahlâki yargı sürecinin temelini oluşturmaktadır (Seymen ve Bolat, 2007). Ahlâki yargı sürecinde kişinin ahlâki ikilemi etraflıca ele alması ve kendisine göre doğru olan kararı vermesi beklenir. Kerschenstainer (1977)'a göre ahlâki yargı becerisi olmayan kişiler, alışkanlıklar dışında, tutarlı davranışlar sergileyemez ve bu kişilerin ahlâki karakterleri zayıf olur.

Ahlaki yargılama sürecinde kişinin karar vermesinde etkili olan değerlendirme biçimi, kişinin ahlaki gelişmişliği ile ilişkilidir. Ahlaki gelişim süreci üç evre ve altı aşamadan oluşmaktadır. 1. aşamada kişi cezadan kaçınmaya dayalı ahlaki muhakeme, 2. aşamada kişi menfaate dayalı ahlaki muhakeme, 3. aşamada kişi insanlar tarafından onaylanmaya yönelik ahlaki muhakeme, 4. aşamada kişi kural ve düzene dayalı ahlaki

muhakeme, 5. aşamada kişi toplumsal sözleşmeye dayalı ahlaki muhakeme, 6. aşamada kişi evrensel ahlak kurallarına dayalı ahlaki muhakeme yürütmektedir (Kohlberg ve Hersh, 1977). Ahlaki yargılama sürecinde kişinin olaya dair alternatifleri etraflıca düşünüp hangi davranışın daha uygun olduğuna karar vermesi gerekmektedir (Narvaez ve Bock, 2009). Ahlaki yargılama sürecinin en önemli kısmı, başkalarının kârı veya zararı üzerine adalet bağlamında düşünmeye odaklanabilmektir (Nucci, 2002: 1682).

Ahlâki davranış, ahlaklı bir kişide görülmesi beklenen istikrarlı eylemdir. Ahlak eğitiminin en önemli aşaması, ahlâki davranış olarak değerlendirilmektedir (Ulusoy, 2019). Ahlâki eğitimin sonuçlarının somut olarak görüldüğü ve kişinin eylemlerinin gözlemlenerek sonuçlarının en kolay bir biçimde elde edildiği kısım, ahlâki davranıştır. Ahlâki davranış, bireyin farklı bir davranış sergileme imkânı varken doğru olan seçimi yaptığı zaman ortaya çıkmaktadır. Kişi zorunlu olarak bir davranış sergiliyorsa bu ahlâki bir davranış olarak değerlendirilemez. Ahlaki davranış bireyin gerçek hayatta ahlaki karar ve motivasyonunun en güzel neticeyi alacak şekilde tecelli etmesini sağlayan koşulları oluşturabilme becerisini de kapsamaktadır (Meydan, 2021).

Değer eğitiminin hedeflerine ulaşıp ulaşmadığının tespiti ahlâki kişiliği oluşturan ahlâki duyarlılık, ahlâki yargı, ahlâki motivasyon ve ahlâki davranış boyutlarının her birinin ayrı olarak ele alınması ile gerçekleşebileceği düşünülmektedir (Meydan, 2021). Entelektüalist değer eğitimi modellerinde olduğu gibi ahlaki muhakeme becerisinin ölçülmesi nasıl ahlaki kişilik için yeterli değilse (Narvaez, 2019: 326) davranışçı eğitim modellerinde sadece ahlâki davranışın gözlenmesi de ahlâki kişiliği tanımlamaya yetmez. Zira ahlaki kişilik ne sadece karar ne de eylemdir. Her karar eyleme dönüşmeyebileceği gibi, her ahlaki davranış da kişinin kendi yargı ve motivasyonuna dayalı gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle değer eğitimi süreçlerinin değerlendirilmesinde ahlâki kişiliği oluşturan dört boyutun birlikte ele alınması gerektiği düşünülmektedir (Meydan, 2021). Bu bağlamda çalışmada kök değerler çerçevesinde değer ediniminin dört temel boyut itibarıyla değerlendirilmesinin bu değerlerin gerçek anlamda içselleştirilme düzeylerinin belirlenmesi açısından bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

Türk Milli Eğitim sisteminin amaçlarından biri de milli, ahlâki, insani, manevi, kültürel değerleri benimseyen vatandaşlar yetiştirmektir. Bu genel amaçlar mevcut programlarda en genel hali ile kök değerleri benimseyen yurttaşlara karşılık gelmektedir (MEB, 2008). Bu amaç doğrultusunda kök değerlerin Türk Milli Eğitim sistemi içerisindeki öğrenciler tarafından hangi boyutları ile hangi düzeylerde içselleştirildiğini tespit edebilecek ölçekler geliştirmek, Türk Milli Eğitim sisteminin değerler eğitimi bağlamında zayıf ve güçlü yönlerinin belirlenmesi noktasında faydalı olacaktır.

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin kök değerleri içselleştirme düzeylerini tespit edebilecek bir envanter geliştirmektir. İlgili literatür incelendiğinde ahlaki gelişim ölçeklerinin çoğunlukla Kohlberg'in kuramını esas alarak bilişsel boyuta odaklandıkları görülmektedir. Ahlaki kimliğin bilişsel, duyuşsal, davranışsal boyutlarını esas alan ölçeklere ise son zamanlarda az da olsa tesadüf edilmektedir. Bu bağlamda Kurum ve Ekşi tarafından geliştirilen (2022) bir ölçek literatüre yeni girmiştir. Söz konusu ölçek yalnızca Blasi'nin kuramını esas alması yönüyle kuramsal açıdan çalışmamızdan farklılık arz etmektedir. Mevcut çalışma kök değerlerin içselleştirilmesinde Meydan (2021) tarafından ortaya konulan ahlaki kişiliğin tüm boyutlarını ölçmeye çalışan bütüncül bir çalışma olması bakımından önem taşımaktadır.

Yöntem

Deneme Formlarının Hazırlanması

Bu çalışmada ortaokul öğrencileri için geliştirilen Kök Değerleri İçselleştirme Düzeylerinin Belirlenmesi Envanterinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada ilk olarak alanyazın tetkik edilerek söz konusu envanteri oluşturan dört ölçeğin teorik çerçevesi oluşturulmuştur. Çalışma alanında kök değerlerin içselleştirilmesi bağlamında herhangi bir ölçeğin geliştirilmediği belirlenmiş ve bu perspektifle bu çalışmanın alana katkı sağlayacağından hareketle çalışma gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın ikinci aşamasında ahlâki kişiliği oluşturan ahlâki duyarlılık, ahlâki motivasyon, ahlâki yargı ve ahlâki davranış olmak üzere dört ana boyutun her biri ayrı olarak ele alınmış ve her bir boyutun altında yer alan 10 kök değerin her biri için 3'er madde yazılmıştır. Böylelikle her bir ana boyut için 30 madde oluşturulmuştur. En genel hali ile 120 maddelik madde havuzu elde edilmiş ve ölçülmek istenilen alanla ilgili yeterli düzeyde madde yazılmıştır (Seçer, 2015). Madde havuzundaki maddeler, uzman bir eğitim bilimcinin görüşüne sunulmuş karşılıklı müzakere sonucunda 120 madde dört ana boyutta bulunan 10 kök değerin her birinde 2'şer madde olacak şekilde 80 maddeye indirgenmiş ve boyutların tek bir ölçek için çok fazla değişkene sahip olduğu değerlendirilerek her bir boyut için ayrı ölçek formları hazırlanması kararlaştırılmıştır. Böylelikle her bir boyut için 20'şer maddeden oluşan deneme formları oluşturulmuş ve böylece 4 ayrı deneme formu tasarlanmıştır. Elde edilen deneme formları için alanda uzman olan iki eğitim bilimcinin görüşüne daha başvurulmuş ve uzman görüşlerinden gelen dönütler çerçevesinde 9 maddede gerekli düzeltmeler ve değişiklikler yapılmıştır. Uzman görüşü alınma aşamasında ilgili uzmanlara geliştirilen envanterin teorik altyapısını anlatan bilgiler sunulmuştur. Uzman görüşü sonrası elde edilen dört ölçek iki ayrı dil bilimciye inceletilmiştir. Ayrıca ölçekler pilot uygulama öncesinde biri 5. sınıf diğeri 8. sınıf olmak üzere iki ayrı öğrenciye sesli olarak okutulmuş ve öğrencilerle müzakere edilmiştir. Böylelikle ahlâki kişiliği oluşturan

bileşenlerin her biri için bir ölçek formu olmak üzere 4 ayrı ölçek formu 5'li likert ölçek geliştirme adımlarına uygun olarak geliştirilmiştir (Erkuş, 2017).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu Kocaeli ili Körfez ilçesinde bulunan devlete bağlı iki ortaokulda 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında öğrenim gören öğrenciler arasından olasılıksız örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiş 496 öğrenci oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme, araştırmacının en ulaşılabilir kişilerden çalışma grubunu oluşturmasıdır (Ekiz, 2020). Uygulama öncesinde Sakarya Üniversitesi Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulundan 09.03.2022 tarih 45 numaralı karar ve Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 30.03.2022 tarih 46923309 sayılı karar ile izin alınmıştır. Öğrencilerin 120'sinden 5-8 Nisan tarihlerinde pilot uygulama sürecinde, 376'sından ise 18-22 Nisan tarihlerinde esas uygulama sürecinde veriler toplanılmıştır. Böylelikle örneklem büyüklüğü pilot uygulama sürecinde madde sayısının en az 5 katı olma, esas uygulama sürecinde en az 5-10 katı olma şartını sağlamış olmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2018).

Esas uygulamanın gerçekleştirildiği 376 kişilik örneklemin cinsiyet, kademe, başarı durumuna ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Özellikleri

		n	%
Cinsiyet	Erkek	171	45,5
	Kız	196	52,1
	Cevap vermeyen	9	2,4
	Toplam	376	100,0
Kademe	5.Sınıf	81	21,5
	6.Sınıf	106	28,2
	7.Sınıf	84	22,3
	8.Sınıf	104	27,7
	Cevap vermeyen	1	0,3
	Toplam	376	100,0
Başarı Durumu	Belge almadım	71	18,9
	Teşekkür	145	38,6
	Takdir	157	41,8
	Cevap vermeyen	3	0,8
	Toplam	376	100,0

Verilerin Analizi

Pilot uygulamalar ve esas uygulamalardan elde edilen veriler ile madde toplam korelasyonuna göre madde analizleri yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında yapılan madde analizlerinde ahlâki duyarlılık ölçeğinden 19 ve 20 numaralı maddeler, ahlâki motivasyon ölçeğinden 19 ve 20 numaralı maddeler, ahlâki yargı ölçeğinden 20 numaralı madde ve ahlâki davranış ölçeğinden 20 numaralı madde çıkarılmıştır. Esas uygulama sonrasında yapılan madde analizlerinde elde edilen verilere dayalı olarak ölçeklerden madde çıkarılmaya gerek duyulmamıştır. Ölçeklerin güvenirliliğini tespit etmek için her bir ölçek için Cronbach Alfa hesaplanmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliliklerini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizleri sonucu ölçeklerin ortak varyans değerini yükseltmek için -ölçeklerin teorik yapısının on kök değere dayandığı göz önüne bulundurularak her bir değer için bir madde kalacak şekilde- ahlâki duyarlılık ölçeğinden 8 madde, ahlâki motivasyon ölçeğinden 8 madde, ahlâki yargı ölçeğinden 9 madde ve ahlâki davranış ölçeğinden 9 madde çıkarılmıştır. Her bir ölçek maddelerden her birisinin bir kök değeri ölçtüğü 10 maddeden oluşacak biçimde dört ayrı (ahlaki duyarlılık, ahlaki yargı, ahlaki motivasyon ve ahlaki davranış) ölçek elde edilmiştir. Verilerin analizi SSPS 26 programı ile yapılmıştır.

Bulgular

Madde Analizleri

Tablo 2'de ölçeklerin faktör analizi öncesi iç tutarlılık durumunu gösteren madde analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2

Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silinirse Cronbach Alpha Değeri
Duyarlılık Ölçeği		
m.1.	,54	,88
m.2.	,70	,87
m.3.	,58	,88
m.4.	,64	,88
m.5.	,57	,88
m.6.	,43	,88
m.7.	,44	,88
m.8.	,58	,88
m.9.	,54	,88

m.10.	,65	,88
m.11.	,46	,88
m.12.	,56	,88
m.13.	,50	,88
m.14.	,36	,89
m.15.	,35	,89
m.16.	,49	,88
m.17.	,49	,88
m.18.	,54	,88
Motivasyon Ölçeği		
m.1.	,47	,87
m.2.	,57	,87
m.3.	,57	,87
m.4.	,49	,87
m.5.	,53	,87
m.6.	,50	,87
m.7.	,48	,87
m.8.	,61	,87
m.9.	,66	,87
m.10.	,58	,87
m.11.	,40	,88
m.12.	,55	,87
m.13.	,34	,88
m.14.	,40	,88
m.15.	,54	,87
m.16.	,40	,88
m.17.	,65	,87
m.18.	,41	,88
Yargı Ölçeği		
m.1.	,46	,90
m.2.	,63	,89
m.3.	,52	,89
m.4.	,56	,89
m.5.	,58	,89

m.6.	,55	,89
m.7.	,59	,89
m.8.	,63	,89
m.9.	,57	,89
m.10.	,60	,89
m.11.	,42	,90
m.12.	,53	,89
m.13.	,53	,89
m.14.	,61	,89
m.15.	,39	,89
m.16.	,44	,89
m.17.	,59	,89
m.18.	,50	,89
m.19.	,46	,89
Davranış Ölçeği		
m.1.	,54	,89
m.2.	,48	,90
m.3.	,52	,90
m.4.	,59	,89
m.5.	,66	,89
m.6.	,61	,89
m.7.	,69	,90
m.8.	,64	,89
m.9.	,56	,90
m.10.	,56	,89
m.11.	,50	,90
m.12.	,53	,89
m.13.	,42	,90
m.14.	,43	,90
m.15.	,58	,90
m.16.	,41	,90
m.17.	,46	,90
m.18.	,65	,89
m.19.	,55	,89

Pilot uygulama sonucunda ahlâki duyarlılık ölçeğinin Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı .868, ahlâki motivasyon ölçeğinin Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı .841, ahlâki yargı ölçeğinin Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı .878, ahlâki davranış ölçeğinin Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı .890 olarak tespit edilmiştir. Pilot uygulama sonucu Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı .70'den büyük tespit edilmesi ile testlerin güvenilir olduğu yönünde değerlendirme yapılmıştır (Büyüköztürk, 2021). Ölçeklerin iç tutarlılıklarının ve ayırt ediciliklerinin yüksek olabilmesi için her bir maddenin madde toplam korelasyonunun pozitif yönde ve .30'dan yüksek olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2021). Bu bağlamda ahlâki duyarlılık ölçeğinden 19 ve 20 numaralı maddeler, ahlâki motivasyon ölçeğinden 19 ve 20 numaralı maddeler, ahlâki yargı ölçeğinden 20 numaralı madde ve ahlâki davranış ölçeğinden 20 numaralı madde çıkarılmıştır. Kalan maddelerin madde toplan korelasyonu ahlâki duyarlılık ölçeği için .327 ile .674 arasında, ahlâki motivasyon ölçeği için .316 ile .477 arasında, ahlâki yargı ölçeği için .306 ile .606 arasında, ahlâki davranış ölçeği için .380 ile .778 arasında değişmektedir.

Esas uygulama sonucu ahlâki duyarlılık ölçeğinin Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı .886, ahlâki motivasyon ölçeğinin Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı .878, ahlâki yargı ölçeğinin Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı .897, ahlâki davranış ölçeğinin Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı .900 olarak tespit edilmiştir. Esas uygulama sonrası her bir ölçek için ayrı olarak yapılan madde analizlerinde madde toplam korelasyonları ahlâki duyarlılık ölçeği .359 ile .698 arasında, ahlâki motivasyon ölçeği için .341 ile .650 arasında, ahlâki yargı ölçeği için .390 ile .632 arasında, ahlâki davranış ölçeği için .410 ile .690 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçeklerde madde toplam korelasyonu .30 altında olan madde tespit edilmemiş ve bu sebeple ölçeklerden madde çıkartılmamıştır. Ölçeği oluşturan maddelerin madde toplam korelasyonlarının pozitif ve .30'dan yüksek oluşu maddelerin benzer davranışları örneklediğini, ayırt ediciliklerinin ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011: 171).

Açımlayıcı Faktör Analizi

Madde analizi işlemleri ile güvenilir olduğu belirlenen ölçeklerin oluştuğu maddelerin ölçme amacına uygunluğunu, ölçülmek istenen yapıyı karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla faktör analizi işlemi gerçekleştirilmiştir. Bunun için öncelikle verilerin faktör analizine uygunluğunu tespit edebilmek amacıyla ahlâki duyarlılık ölçeğinde 18 madde, ahlâki motivasyon ölçeğinde 18 madde, ahlâki yargı ölçeğinde 19 madde ve ahlâki davranış ölçeğinde 19 madde için Kaiser – Mayer Olkin (KMO) testi ve Barlet testi yapılmıştır. Ahlâki duyarlılık ölçeği için KMO değeri .904 ve Barlett testi sonucu anlamlı (p: .000) olduğu tespit edilmiştir. Ahlâki motivasyon ölçeği

için KMO değeri .916 ve Barlett testi sonucu anlamlı (p: .000) olduğu tespit edilmiştir. Ahlâki yargı ölçeği için KMO değeri .934 ve Barlett testi sonucu anlamlı (p: .000) olduğu tespit edilmiştir. Ahlâki davranış ölçeği için KMO değeri .935 ve Barlett testi sonucu anlamlı (p: .000) olduğu tespit edilmiştir. Ölçeklerin her biri için KMO değerinin .60'dan yüksek çıkması ve Barlett testinin anlamlı olması (p<.001) bütün ölçekler için örneklemin yeterli olduğunu, veri setinin normal dağılım gösterdiğini ve faktör çıkarmaya uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2021).

Teorik yapıdan yola çıkarak her bir ölçeğin tek faktörlü yapıya sahip olması ve her bir ölçeğin 10 değere ait birer madde barındırması ön görülmüştür. Ölçek maddelerinin mümkün olan en yüksek faktör yükü ile yüklenmesini sağlamak ve ölçek yapılarının teorik yapıda öngörülenden farklı olarak birden fazla boyuta eğilimini test etmek amacıyla veriler Varimax Rotasyonu ile faktör analizine tabi tutulmuştur. Faktör analizi sürecinde teorik olarak öngörülen her ölçeğin tek boyutlu yapısı analizlerden elde edilen sonuçlarla doğrulanmış ve ölçeklerde her kök değerden 1 madde kalacak şekilde en düşük faktör yüküne sahip maddeler çıkarılmıştır. Madde eksiltme sürecinde tek faktörlü ölçekler için geçerli olan her bir maddenin madde faktör yükünün .10'dan büyük, toplam varyansın % 30'dan büyük ve faktör öz değerinin 1,00 veya 1,00'den büyük olma şartları sağlanmıştır (Büyüköztürk, 2021; Bursal, 2019).

Ahlâki duyarlılık ölçeği için yapılan açımlayıcı faktör analizi sürecinde önceden yapılan madde analizi ile güvenilir olduğu belirlenen 18 maddeden düşük faktör yüklü madde11, madde12, madde13, madde14, madde15, madde16, madde17, madde18 olmak üzere sekizi ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak her kök değer için 1 madde olmak üzere 10 maddeden oluşan tek boyutlu bir yapı elde edilmiş ve elde edilen yapı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Ahlaki Duyarlılık Ölçeği Faktör Yapısı

Madde No	Madde	Ölçtüğü Değer	Faktör Yük Değeri
m.1.	Başka insanlara adaletsiz davranıldığını görürsem üzülürüm.	Adalet	,41
m.2.	Dürüst davranan insanları gördüğüm zaman mutlu olurum.	Dürüstlük	,62
m.3.	Ülkem için fedakârlık yapan insanlara büyük bir minnet duyarım.	Vatanseverlik	,43
m.4.	Yardıma muhtaç insanlara yardım edildiğini görmek beni mutlu eder.	Yardımseverlik	,57
m.5.	Öfkelendiği halde kendini kontrol eden insanları gördüğümde mutlu olurum.	Sabır	,39
m.6.	Bana dostça davranan insanları kolayca fark ederim.	Dostluk	,26
m.7.	İnsanların kendilerini kontrol edemeyip aceleci davranması beni üzer.	Öz denetim	,24
m.8.	Bir annenin yavrusunu sevdiğini, ona şefkat gösterdiğini görmek beni mutlu eder.	Sevgi	,49
m.9.	Benimle ilgili işlerde üzerime düşen görevler bulunabileceğini fark ederim.	Sorumluluk	,38
m.10.	Başkalarına saygısız davranıldığı zaman rahatsız olurum.	Saygı	,51
Faktörün Öz Değeri	4,297		
Açıklanan Toplam Varyans	%43		

Analiz sonuçlarına göre faktör öz değeri 4.297, en düşük faktör yükü .24 olarak gerçekleşmiş ve açıklanan toplam varyans %43 olarak tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucu elde edilen bulguların tek boyutlu ölçeklerde yapı geçerliliğini sağlamaya yönelik istatiksel değerleri karşıladığı görülmektedir (Büyüköztürk, 2021; Bursal, 2019).

Ahlâki motivasyon ölçeği için yapılan açımlayıcı faktör analizi sürecinde önceden yapılan madde analizinde güvenilirliği tespit edilen 18 maddeden düşük faktör yüklü madde1, madde11, madde12, madde13, madde14, madde15, madde16, madde17 olmak üzere sekiz madde ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak her kök değer için 1 madde olmak üzere 10 maddeden oluşan tek boyutlu bir yapı elde edilmiş ve elde edilen yapı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Ahlaki Motivasyon Ölçeği Faktör Yapısı

Madde No	Madde	Ölçtüğü Değer	Faktör Yük Değeri
m.1.	Dostlarımın mutlu olması için fedakârlıklar yapabilirim.	Dostluk	,31
m.2.	Sevdiğim insanlara zarar gelmemesi için fedakârlık yapmak beni mutlu eder.	Sevgi	,43
m.3.	Doğru olanı yapmak için zorluklarla mücadele ederim.	Dürüstlük	,45
m.4.	Bir insandan hoşlanmasam da ona saygılı davranmak için kendimle mücadele ederim.	Saygı	,34
m.5.	Görevlerimi yerine getirmek için gerekirse hayatımda bazı değişiklikler yaparım.	Öz Denetim	,38
m.6.	Ülkeme faydalı bir insan olmak için pek çok fedakârlık yapabilirim.	Vatanseverlik	,37
m.7.	Sınavda çok rahat kopya çekebileceğim bir durumda kopya çekmemek için kendimle mücadele ederim.	Adalet	,30
m.8.	Ödevlerimi yapmak istemesem de kendimle mücadele ederek ödevlerimi yapmaya çalışırım.	Sorumluluk	,47
m.9.	Sevdiğim şeylerden vazgeçmem gerekse bile yardıma ihtiyacı olan insanlara yardım etmek için kendimi zorlarım.	Yardımseverlik	,54
m.10.	Okulda dersi dinlemek istemediğim zamanlar kendimi zorlayarak dersi dinlemek için çaba harcarım.	Sabır	,42
Faktörün Öz Değeri	4,007		
Açıklanan Toplam Varyans	%40,07		

Analiz sonuçlarına göre faktör öz değeri 4.007, en düşük faktör yükü .30 olarak gerçekleşmiş ve açıklanan toplam varyans %40,07 olarak tespit edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen bulguların tek boyutlu ölçeklerde yapı geçerliliğini sağlamaya yönelik istatiksel değerleri karşıladığı görülmektedir (Büyüköztürk, 2021; Bursal, 2019).

Ahlâki yargı ölçeği için yapılan açımlayıcı faktör analizi sürecinde önceden yapılan madde analizinde güvenilirliği tespit edilen 19 madde için düşük faktör yüklü madde11, madde12, madde13, madde14, madde15, madde16, madde17, madde18, madde19 olmak üzere dokuz madde ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak her kök de-

ğer için 1 madde olmak üzere 10 maddeden oluşan tek boyutlu bir yapı elde edilmiş ve elde edilen yapı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Ahlaki Yargı Ölçeği Faktör Yapısı

Madde No	Madde	Ölçtüğü Değer	Faktör Yük Değeri
m.1.	Dürüst insanların mutlu olacağını düşünürüm.	Dürüstlük	,28
m.2.	Sevgi ile davranmanın yolları hakkında düşünürüm.	Sevgi	,43
m.3.	Davranışların saygısızca olup olmadığına karar vermek için düşünürüm.	Saygı	,37
m.4.	Diğer insanlara ve canlılara daha fazla nasıl yardımcı olabileceğimi düşünürüm.	Yardımseverlik	,43
m.5.	Bir dersten başarısız olduğumda bunu düzeltmek için neler yapmam gerektiğini planlarım.	Öz Denetim	,41
m.6.	Ülkeme faydalı olmak için daha çok çalışmam gerektiğini düşünürüm.	Vatanseverlik	,40
m.7.	Sınıf başkanı olursam kimsenin hakkını yememek için nasıl davranmam gerektiğini düşünerek karar veririm.	Adalet	,51
m.8.	Sorumluluklarımı neden yerine getirmem gerektiği hakkında düşünürüm.	Sorumluluk	,51
m.9.	Dostlarımla aramı iyi tutmak için yapabileceklerimi düşünürüm.	Dostluk	,44
m.10.	Daha sabırlı bir insan olmam gerekir mi?" konusunda düşünürüm.	Sabır	,46
Faktörün Öz Değeri	4,234		
Açıklanan Toplam Varyans	%42,34		

Analiz sonuçlarına göre faktör öz değeri 4.234, en düşük faktör yükü .28 olarak gerçekleşmiş ve açıklanan toplam varyans %42,34 olarak tespit edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen bulguların tek boyutlu ölçeklerde yapı geçerliliğini sağlamaya yönelik değerleri karşıladığı görülmektedir (Büyüköztürk, 2021; Bursal, 2019).

Ahlâki davranış ölçeği için yapılan açımlayıcı faktör analizi sürecinde önceden yapılan madde analizinde güvenilirliği tespit edilen 19 madde için düşük faktör yüklü madde11, madde12, madde13, madde14, madde15, madde16, madde17, madde18,

madde19 olmak üzere dokuz madde ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak her kök değer için 1 madde olmak üzere 10 maddeden oluşan tek boyutlu bir yapı elde edilmiş ve elde edilen yapı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Ahlaki Davranış Ölçeği Faktör Yapısı

Madde No	Madde	Ölçtüğü Değer	Faktör Yük Değeri
m.1.	Her durumda adaletli davranırım.	Adalet	,43
m.2.	Yalan söylemem.	Dürüstlük	,27
m.3.	Ülkeme ait sembollere her zaman saygılıyımdır.	Vatanseverlik	,45
m.4.	Dostumun başına bir şey geldiğinde ona destek olurum.	Dostluk	,49
m.5.	Benden yardım isteyen insanlara yardım ederim.	Yardımseverlik	,58
m.6.	Canlıları severim.	Sevgi	,51
m.7.	İnsanlara saygılı davranırım.	Saygı	,62
m.8.	Ödevlerimi yaparım.	Sorumluluk	,47
m.9.	İnsanlarla konuşurken sözlerini kesmeden sabırla dinlerim.	Sabır	,42
m.10.	Derste kimseyi rahatsız etmem.	Özdenetim	,35
Faktörün Öz Değeri	4,596		
Açıklanan Toplam Varyans	%45,96		

Analiz sonuçlarına göre faktör öz değeri 4.596, en düşük faktör yükü .27 olarak gerçekleşmiş ve açıklanan toplam varyans %45,96 olarak tespit edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen bulguların tek boyutlu ölçeklerde yapı geçerliliğini sağlamaya yönelik değerleri karşıladığı görülmektedir (Büyüköztürk, 2021; Bursal, 2019).

Güvenilirliliğe İlişkin Bulgular

Bir ölçme aracının güvenirliliği farklı uygulamalarla aynı sonuçları almayı ve ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan ayrışmasını ifade etmektedir (Ellez, 2011). Bu bağlamda ölçeklerin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa katsayısının hesaplanması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2021). Ahlâki duyarlılık, ahlâki motivasyon, ahlâki yargı ve ahlâki davranış ölçeklerinin 10'ar maddeden oluşan son hallerine ait Cronbach alfa katsayıları sırasıyla .843, .828, .845 ve .862 olarak tespit edilmiştir. Bütün ölçeklerin iç tutarlılık katsayısının .70' den büyük olması ölçeklerin iç tutarlılık-

larının yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2021). Tablo 7'de ölçeklerin son hallerine ait maddelerin her birisinin iç tutarlılık değerleri verilmiştir.

Tablo 7

Ölçeklerin Geneline İlişkin Madde Analizleri

Madde	Duyarlılık Ölçeği Doğrulanmış Madde Toplam Korelasyonu	Motivasyon Ölçeği Doğrulanmış Madde Toplam Korelasyonu	Yargı Ölçeği Doğrulanmış Madde Toplam Korelasyonu	Davranış Ölçeği Doğrulanmış Madde Toplam Korelasyonu
m.1.	,53	,43	,43	,57
m.2.	,69	,53	,56	,44
m.3.	,55	,55	,50	,56
m.4.	,65	,48	,54	,58
m.5.	,53	,51	,54	,66
m.6.	,41	,48	,53	,61
m.7.	,41	,45	,61	,71
m.8.	,58	,58	,61	,60
m.9.	,51	,63	,56	,56
m.10.	,61	,54	,58	,51
Cronbach Alfa katsayısı	,843	,828	,845	,862
Ortalama	39,9803	38,1173	38,4915	40,8917
Varyans	50,047	64,636	53,088	47,154
Standart dağılım	7,07443	7,39162	7,28617	6,86687

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında gerçekleştirilen program yenileme çalışmalarında kök değerler programlar arası bir anlayışla eğitim sistemine dahil edilmiştir. Bu bağlamda kök değerleri geliştirmek tüm derslerin ortak misyonlarından birisi olarak belirlenmiştir. Bir sistem olarak eğitimin en önemli aşamalarından birisi ölçme ve değerlendirmedir. Eğitim sürecinin çıktılarını tüm boyutları ile ölçmek ve değerlendirmek program geliştirme sürecinin önemli bir parçası olduğu gibi kaynakların verimli kullanımı açısından da önemlidir. Değerler eğitimi gibi somut çıktıların belirlenmesinin zor olduğu bir alanda ölçme ve değerlendirme yapmak için değerlerin içselleştirilme sürecine odaklanmak bir çözüm olarak değerlendirilebilir.

Değerlerin içselleştirilmesi sürecinde Kohlberg'in ahlaki muhakemeye odaklanması, ahlaki kişiliğe dair tüm boyutları ele almaması onun kuramına dayalı ölçümlerin ahlaki muhakemedeki gelişimi ahlaki gelişimin bütünü olarak algılama yanılgısına sebep olmuştur. Oysa ahlaki muhakeme, ahlaki kişiliğin tamamını değil bir parçasını yansıtmaktadır (Lapsley, 2019). Bu sebepten dolayı ahlaki muhakemenin, ahlaki davranışı yönlendirdiği görüşü son yıllarda zayıflarken ahlaki muhakeme ve ahlaki davranış arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunduğu görüşü giderek güçlenmiştir. (Narvaez, 2019). Aslında Kohlberg son dönem çalışmalarında (bkz. Kohlberg ve Hersh, 1977) kendi modelinin sınırlılıklarından bahsederken ahlaki davranıştan çok ahlaki muhakemeye odaklandığını ifade etmiştir.

Ahlaki kişiliği, kimliği farklı teorik temellendirmelerle değerlendirmek de mümkünüdür. Son yıllarda geliştirilen ahlaki kimlik ölçeği buna örnek verilebilir. Söz konusu ölçekte Blasi'nin kuramı temel alınmış ve bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlara odaklanılmıştır (Kürüm ve Ekşi, 2022). Mevcut çalışma Meydan (2021)'a göre ahlaki kişiliği oluşturan becerileri temel almış ve bu teorik çerçevede ahlaki kişilik değerlendirilmiştir. Kuşkusuz ahlaki kişiliği farklı teorik temellendirmelerle ele alan ölçeklerin sayısının artması ve bu ölçeklerin değerler eğitimi süreçlerinde kullanılması daha sağlıklı değerlendirmeler yapılmasını sağlayacaktır.

Mevcut çalışmada kök değerlerin ortaokul öğrencileri tarafından içselleştirilme düzeylerinin belirlenmesi için ahlaki gelişimde sıklıkla referans yapılan kişiliğin boyutlarını temel parametre olarak alan ölçme araçları geliştirilmeye çalışılmıştır. Ölçekleri geliştirme süreci öncesinde, kök değerleri içselleştirmenin dört boyutlu bir yapı (Meydan, 2021) ve her düzey için 10 kök değerden oluşması sebebi ile 40 boyutlu bir yapının tek bir ölçekle ölçülemeyeceği değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu sebeple kök değerleri içselleştirme düzeylerinin tespit edilebilmesi için her bir düzey için bir ölçek olmak üzere toplamda 4 ölçekten oluşan bir envanter tasarlanmıştır. Elde edilen 4 ölçekle her bir aşaması ayrı olarak ölçülen yapının teorik olarak ele alınan yapı ile uyumlu olduğu görülmektedir.

Kök değerlerin içselleştirme düzeylerini belirlemeye yönelik geliştirilen 4 ölçeğin geçerlilik ve güvenirlikle ilgili şartları sağladığı belirlenmiştir. Beşli likert tipte hazırlanan ve onar maddeden oluşan ölçeklerin her birisinden alınabilecek en düşük puan 10 en yüksek puan 50'dir. Puanların yüksekliği öğrencinin kök değerleri kişilik haline getirme düzeyinin geliştiğine işaret etmektedir. Geliştirilen ölçekler ortaokul öğrencilerine yönelik olup eğitim öğretim sürecinde eğitimcilere kök değerler ile ilgili hangi boyutta eksiklikler olduğunu belirleme noktasında dönütler vermeye imkân tanımaktadır.

Ölçekler, eğitimsel ölçme değerlendirme süreçlerinde okullarda bizzat eğitimciler tarafından kullanılabilir. Bu tür kullanımlarda gerek sınıf içi çalışmalarda gerekse okul geneli rehberlik faaliyetlerinde öğrencilerin ahlaki kişiliğin dört temel bileşenini kök değerler özelinde ne kadar içselleştirdiklerini belirlemek mümkündür. Ölçeklerin birlikte kullanımı durumunda kök değerleri kişilik haline getirme açısından bütüncül bir değerlendirme yapılabilir. Ayrıca ölçekler bilimsel araştırma ve program değerlendirme süreçlerinde de kullanılabilir.

Ölçekler Kocaeli ili Körfez ilçesinde bulunan devlete bağlı iki ortaokul öğrencileri arasından seçilen bir grup öğrenci ile geliştirilmiştir. Ölçeklerin farklı niteliklere sahip örneklemler ile uygulamalarının tekrarlanarak geçerlilik ve güvenilirliklerinin geliştirilmesi ve farklı yaş gruplarında uygulanabilirliğine yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

Blasi, A. (1999). Emotions and moral motivation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, *20*(1), 1-19.

Blasi, A. (2004). Neither personality nor cognition: An alternative approach to the nature of the self. *Changing conceptions of psychological life*, 3-25.

Bursal, M. (2019). *SSPS ile temel veri analizleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler i*çin *veri analizi el kitabı*, (29.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Durkheim, E. (2016). *Ahlak e*ğit*imi,* (Çev. Oğuz Adanır). İstanbul: Say Yayınları.

Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma y*öntemleri, Ankara: Anı Yayıncılık.

Ellez, M. (2011). *Bilimsel araştırma y*öntemleri, A. Tanröğren (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık. 167-190.

Erkuş, A. (2017). *Psikolojide* ö*lçme ve* ö*lçek geliştirme*, (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Goleman, D. (2017). *Duygusal zeka, ,* (Çev. Banu S. Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.

Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma y*öntemleri, (5.Baskı). Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.

İbn Miskeveyh (2018). *Ahlak e*ğitimi. Abdulkadir, Ş., Kayaoğlu, İ., ve Tunç, C. (Çev.), İstanbul: Büyüyenay Yayınları.

Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2016). *Ahlak değerler ve e*ğitimi, İstanbul: Dem Yayınları.

Kerschenstainer, Georg (1977). *Karakter kavramı ve terbiyesi.* Fikret Kanad, H., (Çev.), Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Keskin, İ. ve Yazar, T. (2018). Milli eğitim şuralarında değer, ahlak ve karakter eğitimi ile ilgili alınan kararların değerlendirilmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 4(8), 368-405.

Kohlberg, L., ve Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into practice*, *16*(2), 53-59.

Kürüm, B. ve Ekşi, H. (2022). Kimlik kavramına ahlaki bir bakış: Ahlaki kimlik ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20 (43), 135-167.

Lapsley, K. Daniel. (2019). *Eğitimin hedefi olarak ahlaki öz kimlik*. Şeker, C. (Çev.), Ahlak ve karakter eğitimi el kitabı içinde. Nucci, L., Narvaez, D. (Edt.), İstanbul: Edam Yayınları, 33-56.

Lickona, T. (1991). *Education for character: how school teach respect and responsibility*, Newyork: Bantam Books.

MEB (2008). *Milli Eğitim Temel Kanunu,* www.meb.gov.tr. Erişim 01.05.2022.

MEB (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine,* https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf/ Erişim Tarihi: 01. 05. 2022.

Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimleri yaklaşımları üzerine bir değerlendirme, *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93-108.

Meydan, H. (2021*).* Bir beceri olarak ahlak ve eğitimi: ahlak gelişim kuramlarına dayalı bir inceleme, İlahiyat Tetkik Dergisi, (55), 445-471.

Narvaez, D. (2019). *Ahlak ve karakter eğitimi el kitabı*, Şeker, C. (Çev.). Nucci, L., Narvaez, D. (Edt.), İstanbul: Edam Yayınları, 325-340.

Narvaez, D., Tonia, B. (2009) *Ethical judgment, ethex series book 2*, Notre Dame: Alliance For Catholic Education Press.

Nucci, L. (2002) *Moral development, ın encyclopedia of education.* Guthrie, J. W. (Edt.), Second Edition, Vol: 5, New York: Macmillan Press.

Seymen, O. A. ve Bolat, T. (2007). Kohlberg'in bilişsel ahlâki gelişim modelinden yararlanan etiksel karar verme modellerinin karşılaştırmalı analizi. *Akdeniz İ.İ. B.F. Dergisi*, 7(13), 24-61.

Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Ulusoy, K. (2019). *Karakter değerler ve ahlak eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi.

Yazıcı, M. (2014). *Değerler ve toplumsal yapıda sosyal değerlerin yeri*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24(1), 209-223.

Yazıcı, S. ve Yazıcı, A. (2011). *Felsefi, psikolojik ve eğitim boyutlarıyla karakter*, Konya: Çizgi Kitabevi.

Ekler

Ek 1

Ahlâki Duyarlılık Ölçeği

MADDE NO		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Başka insanlara adaletsiz davranıldığını görürsem üzülürüm.	①	②	③	④	⑤
2	Dürüst davranan insanları gördüğüm zaman mutlu olurum.	①	②	③	④	⑤
3	Ülkem için fedakârlık yapan insanlara büyük bir minnet duyarım.	①	②	③	④	⑤
4	Yardıma muhtaç insanlara yardım edildiğini görmek beni mutlu eder.	①	②	③	④	⑤
5	Öfkelendiği halde kendini kontrol eden insanları gördüğümde mutlu olurum.	①	②	③	④	⑤
6	Bana dostça davranan insanları kolayca fark ederim.	①	②	③	④	⑤
7	İnsanların kendilerini kontrol edemeyip aceleci davranması beni üzer.	①	②	③	④	⑤
8	Bir annenin yavrusunu sevdiğini, ona şefkat gösterdiğini görmek beni mutlu eder.	①	②	③	④	⑤
9	Benimle ilgili işlerde üzerime düşen görevler bulunabileceğini fark ederim.	①	②	③	④	⑤
10	Başkalarına saygısız davranıldığı zaman rahatsız olurum.	①	②	③	④	⑤

Ek 2

Ahlâki Motivasyon Ölçeği

MADDE NO		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Dostlarımın mutlu olması için fedakârlıklar yapabilirim.	①	②	③	④	⑤
2	Sevdiğim insanlara zarar gelmemesi için fedakârlık yapmak beni mutlu eder.	①	②	③	④	⑤
3	Doğru olanı yapmak için zorluklarla mücadele ederim.	①	②	③	④	⑤
4	Bir insandan hoşlanmasam da ona saygılı davranmak için kendimle mücadele ederim.	①	②	③	④	⑤
5	Görevlerimi yerine getirmek için gerekirse hayatımda bazı değişiklikler yaparım.	①	②	③	④	⑤
6	Ülkeme faydalı bir insan olmak için pek çok fedakârlık yapabilirim.	①	②	③	④	⑤
7	Sınavda çok rahat kopya çekebileceğim bir durumda kopya çekmemek için kendimle mücadele ederim.	①	②	③	④	⑤
8	Ödevlerimi yapmak istemesem de kendimle mücadele ederek ödevlerimi yapmaya çalışırım.	①	②	③	④	⑤
9	Sevdiğim şeylerden vazgeçmem gerekse bile yardıma ihtiyacı olan insanlara yardım etmek için kendimi zorlarım.	①	②	③	④	⑤
10	Okulda dersi dinlemek istemediğim zamanlar kendimi zorlayarak dersi dinlemek için çaba harcarım.	①	②	③	④	⑤

Ek 3

Ahlâki Yargı Ölçeği

MADDE NO		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Dürüst insanların mutlu olacağını düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
2	Sevgi ile davranmanın yolları hakkında düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
3	Davranışların saygısızca olup olmadığına karar vermek için düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
4	Diğer insanlara ve canlılara daha fazla nasıl yardımcı olabileceğimi düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
5	Bir dersten başarısız olduğumda bunu düzeltmek için neler yapmam gerektiğini planlarım.	①	②	③	④	⑤
6	Ülkeme faydalı olmak için daha çok çalışmam gerektiğini düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
7	Sınıf başkanı olursam kimsenin hakkını yememek için nasıl davranmam gerektiğini düşünerek karar veririm.	①	②	③	④	⑤
8	Sorumluluklarımı neden yerine getirmem gerektiği hakkında düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
9	Dostlarımla aramı iyi tutmak için yapabileceklerimi düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
10	Daha sabırlı bir insan olmam gerekir mi?" konusunda düşünürüm.	①	②	③	④	⑤

Ek 4

Ahlâki Davranış Ölçeği

MADDE NO		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Her durumda adaletli davranırım.	①	②	③	④	⑤
2	Yalan söylemem.	①	②	③	④	⑤
3	Ülkeme ait sembollere her zaman saygılıyımdır.	①	②	③	④	⑤
4	Dostumun başına bir şey geldiğinde ona destek olurum.	①	②	③	④	⑤
5	Benden yardım isteyen insanlara yardım ederim.	①	②	③	④	⑤
6	Canlıları severim.	①	②	③	④	⑤
7	İnsanlara saygılı davranırım.	①	②	③	④	⑤
8	Ödevlerimi yaparım.	①	②	③	④	⑤
9	İnsanlarla konuşurken sözlerini kesmeden sabırla dinlerim.	①	②	③	④	⑤
10	Derste kimseyi rahatsız etmem.	①	②	③	④	⑤

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Yaz/2023 ● Sayı: 239, (2203-2240)

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Sosyodemografik Özellikleri ve Eğitim Süreçlerinin İncelenmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Kübra Süreyya AÇIKEL[1], Zehra ÖZTÜRK[2]

1 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, HBÖGM, kubrasureyya.acikel@meb.gov.tr, ORCID: 0000-0002-2832-1442.

2 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, HBÖGM, zehra.ozturk@meb.gov.tr, ORCID: 0000-0002-9364-5734.

Gönderilme Tarihi: 09.08.2022 Kabul Tarihi: 21.03.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1159853

Atıf: "Açıkel, K. S., ve Öztürk, Z. (2023). Açık öğretim liseleri öğrencilerinin sosyodemografik özellikleri ve eğitim süreçlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 52* (239), 2203-2240. DOI: 10.37669/milliegitim.1159853"

Öz

Bu araştırmada açık öğretim liselerinde öğrenim gören öğrencilerin sosyodemografik özelliklerinin ve eğitim süreçlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, genel tarama yöntemlerinden tekil tarama modeli kullanılmıştır. 447 öğrenciye çevrim içi ortamda anket uygulaması yapılmıştır. Araştırma bulgularında sosyodemografik özelliklere göre dağılımlarda; cinsiyet göre kadınların, yaşa göre 18-27 yaş arasındakilerin, yaşadıkları ile göre İstanbul'da yaşayanların, medeni durumlarına göre evlilerin, çocuk durumuna göre çocuğu olmayanların, çalışma durumuna göre herhangi bir işte çalışmayanların, bilgisayar ve internet kullanımlarına göre orta ve ileri düzeyde bilgisayar ve internet kullanabilenlerin, anne-baba eğitim düzeyleri ilkokul ve altı, eş eğitim düzeyi ise ortaöğretim (lise) ara sınıftan ayrılma olanların, evdeki imkânlarına göre bilgisayar ve internet bağlantısı bulunanların, gelir düzeyleri asgari ücretin altındakilerin oranının fazla olduğu görülmüştür. Eğitim süreçlerine bakıldığında öğrencilerin çoğunlukla ortaokul ve ortaöğretim (lise) ara sınıftan ayrılmış olup ekonomik nedenlerle eğitimlerini yarıda bıraktığı görülmüştür. Açık öğretim liselerine meslek ve diploma sahibi olmak amacıyla kayıt yaptıran ve okul türlerinden Açık Öğretim Lisesi'ni tercih eden öğrencilerin oranı diğerlerine göre daha fazladır. Çoğunluğu daha önce herhangi bir uzaktan eğitim faaliyetine katılmayan öğrenciler, ders seçme ve kayıt işlemlerini kendileri yapmakta, ders çalışırken daha çok dijital materyalleri tercih etmektedirler. Açık öğretim liselerinden mezun olduktan sonra da eğitimlerine devam etmeyi planlamaktadırlar. ⁻Öğrenciler, açık öğretim liselerinde eğitimin etkililiğinin artırılması adına eğitim sistemi, kayıt ve ders seçme işlemleri, mezuniyet şartları, sınavlar, ders kitapları, öğrencilere yapılan bilgilendirmeler ve öğrenim süreçlerindeki faaliyetler ile ilgili önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: *açık öğretim okulları, açık öğretim lisesi, mesleki açık öğretim lisesi, açık öğretim imam hatip lisesi, sosyodemografik özellikler, eğitim süreci*

Investigations of Sociodemographic Characteristics and Educational Processes of Open Education High School Students

Abstract

In this study, it was aimed to determine the sociodemographic characteristics and educational processes of the students studying in open education high schools. In the research, a single screening model from the general screening methods was used. An online questionnaire was applied to 447 students. When we examined research findings based on personal characteristics, it is seen that according to gender womens, according to age individuals in the 18-27 age group, according to the city where they live individuals living in Istanbul, according to maritul status married individuals, according to child status individuals without children, according to working status individuals who do not work in any job, and according to facilities at home individuals who can use computers and the internet at medium and advanced levels, individuals whose parental education level is primary school or below, whose spouse education level is secondary school (high school) leaving middle class, individuals who have a computer and internet connection at home, and individuals whose income level is below the minimum wage have higher percentage in this distribution. In the distributions according to educational characteristics, it was seen that students mostly left the middle school and secondary education (high school) intermediate class and left their education halfway due to economic reasons. The rate of individuals who enroll in open education high schools for the purpose of having a profession and diploma and prefer Open Education High School from school types is higher than others. Students, most of whom have not participated in any distance education activities before, do their course selection and registration process themselves, and they prefer digital materials while studying. They plan to continue their education after graduating from open education high schools. Students, made suggestions about the education system, registration and course selection procedures, graduation conditions, exams, textbooks, information given to students and activities in the learning process in order to increase the effectiveness of education in open education high schools.

Keywords: *open education schools, open education high school, open vocational high school, open education imam hatip high school, sociodemographic features, education process*

Giriş

Bireyler doğumdan ölüme kadar öğrenmeye ihtiyaç duyarlar. Hayat boyu öğrenme, zaman, mekân, yaş, sosyal ve ekonomik statü gibi herhangi bir sınır olmadan gerçekleşmektedir (MEB, 2022e). Hayat boyu öğrenme ile bireyler günümüz bilgi toplumuna uyum sağlayabilmekte, iş hayatında etkin bir şekilde rol alabilmekte ve

etkili bir sosyal yaşama sahip olabilmektedirler (Mollaibrahimoğlu, 2016). Toprak ve Erdoğan' a (2012) göre, hayat boyu öğrenmenin ülkelerdeki ekonomik büyümenin sağlanması, bireysel fayda ve kendini gerçekleştirme ihtiyacının karşılanması, sosyalleşme ile demokratikleşmenin gerçekleşmesi olmak üzere üç temel işlevi vardır.

Hayat boyu öğrenme, örgün ve yaygın eğitim yoluyla gerçekleştirilebilmektedir. Örgün eğitim, temel eğitimden yükseköğretim seviyesine kadar planlı ve programlı eğitim, yaygın eğitim ise örgün eğitim faaliyetleri ile birlikte veya dışındaki tüm eğitim etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır (Coombs ve Ahmed 1973; akt. Duman, 2003; MEB, 2018; MEB, 2022g). Öğrencilerin bir kısmı örgün eğitimi kendi istekleriyle ya da çevresel faktörlerin etkisiyle bırakmak zorunda kalmaktadır. Örgün eğitim çağında olan öğrencilerin çeşitli sebeplerden dolayı içinde bulunduğu eğitim basamağını tamamlayamaması, okulu bırakma ya da terk etme olarak adlandırılmaktadır (Dekkers ve Claassen, 2001). Alanyazında araştırmacılar, okul terkinin nedenlerinde akademik başarının düşük olması, motivasyon eksikliği ve bazı demografik veriler üzerinde durmuşlardır (French ve Conrad, 2001). Taylı (2008) yaptığı araştırmada, okul terk etme nedenlerini öğretmenlere, arkadaşlara, okula ilişkin nedenler ile ailesel, kişisel ve toplumsal nedenler olmak üzere altı başlık altında toplamıştır.

Yapılan araştırmalara göre öğrenciler en çok lise yıllarında, yoğunlukla 10. sınıf veya 11. sınıflarda (Battin-Pearson ve diğerleri, 2000; Chuang, 1997; McMillan ve diğerleri, 1994) okulu terk etmektedirler. Okul terki iki şekilde gerçekleşmektedir: i) Öğrencinin bir okul türünden ayrılıp başka bir okul türüne geçmesi – örneğin düz liseyi bırakıp meslek eğitimi alması – ii) Devam edilen eğitim basamağının yarım bırakılarak alternatif eğitim kurumlarında tamamlanması (Daniel ve diğerleri, 2006). Chuang (1997) yaptığı araştırmada okulu terk etmiş öğrencilerin %45' inin alternatif yollarla eğitime yeniden başladıkları sonucuna varmıştır.

Yurt dışında bireylerin yarım kalan eğitimlerini tamamlayabildikleri eğitim kurumları bulunmaktadır. Örneğin; Almanya'da "Abendschule" olarak adlandırılan okulların ilki 1927 yılında Peter Adalbert Silbermann tarafından kurulmuştur (Peter-A.-Silbermann-Schule, 2022). "Abendschule"lerde ortaokul ve lise eğitimleri tamamlanabilmektedir. Bunun yanı sıra "Abenschule"lere bağlı olarak halk eğitimi merkezlerinde, ustalık ve teknik eğitim sunulmaktadır (Forbildung, 2022). Ortaöğretimde okul terki oranları yüksek olan Pakistan' da, bu yaş gruplarının istihdama kazandırılması ve aylık kazançlarının artırılması için teknik ve mesleki eğitim programları uygulanmaktadır (Chamadia ve Mubarik, 2021). Hindistan' da 1989 yılında kurulan "The National Institute of Open Schooling" (NIOS) eğitim kurumunda, başlangıçta uzaktan eğitim yöntemiyle okuryazarlığı artırmak hedeflenmiş olup günümüzde temel eğitim ve lise eğitiminin yanı sıra meslek kursları da düzenlenmektedir

(NIOS, 2022). Kanada ve Amerika Birleşik Devletleri'nde ise lise düzeyinde uzaktan eğitim veren sanal okullarda, tamamlayıcı ve tam zamanlı uygulamalar bulunmaktadır (Murphy ve diğerleri, 2011).

Türkiye'de öğrencilerin eğitim ve öğretim hizmetlerinden eşit olarak yararlanmaları ve okula devam etmeleri kanun ve yönetmelikler ile desteklenmektedir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun (1973) 4' üncü maddesinde "*Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz.*", aynı Kanunun 8'inci maddesinde "*Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır.",* ve yine aynı Kanunun 27' inci maddesinde *"İlköğretimini tamamlayan ve ortaöğretime girmeye hak kazanmış olan her öğrenci, ortaöğretime devam etmek ve ortaöğretim imkânlarından ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanmak hakkına sahiptir.* Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır." denilmektedir. 2424 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliğinin (MEB, 2012) 9' uncu maddesinin 1' inci fıkrasında "Öğrencilerin eğitim sistemi dışında bırakılmamasını sağlamak." eğitim öğretim hizmetlerinin ortak görevi olarak tanımlanmaktadır.

TÜİK ([Türkiye İstatistik Kurumu], 2012-2020) verilerine göre 2020-2021 eğitim ve öğretim yılı kapsamında ilkokul kurumlarına okullaşma oranı %93.2, ortaokul kurumlarında %88.9 ortaöğretim kurumlarında ise %87.9' dur (Açık öğretim liseleri dâhil). Okullaşma oranı, örgün eğitim kurumları ile birlikte yaygın eğitim kurumları ile desteklenmektedir. Herhangi bir özür durumu, tutukluluk hali, hastalık, yaşadığı yerde okul olmama veya eğitime erişime sağlayamama gibi nedenlerle öğrenimlerine devam edemeyen veya örgün eğitim yaş sınırını geçmiş bireyler, açık öğretim okullarında örgün eğitim düzeyinde hizmet alabilmektedir. Bunun yanı sıra örgün eğitim çağı içerisindeki öğrenciler iki yıl üst üste sınıfta kalma, devamsızlık, örgün eğitim dışına çıkarma disiplin cezası alma gibi nedenlerle örgün eğitimlerini tamamlamak için Millî Eğitim Bakanlığı yönetmeliklerinde belirtilen hususlarla açık öğretim okullarına yönlendirilmektedirler (MEB, 2013). Akademik başarısı yüksek olup üniversite sınavına hazırlanmak ve dershaneye daha fazla zaman ayırmak için velilerinin istekleri ile açık öğretim okullarına geçiş yapan öğrenciler de bulunmaktadır (Şahin ve Uysal, 2017).

1958 yılında uzaktan eğitim uygulaması olarak başlayan açık öğretim sistemi (MEB, 2022b), sırasıyla Açık Öğretim Lisesi (1992-1993 eğitim ve öğretim yılı), Açık Öğretim Ortaokulu (1998-1999 eğitim ve öğretim yılı), Mesleki Açık Öğretim Lisesi (2006-2007 eğitim ve öğretim yılı) ve Açık Öğretim İmam Hatip Lisesi'nin

(2016-2017 eğitim ve öğretim yılı) kurulmasıyla sistematik bir boyut kazanmıştır. Bu okullardan mesleki açık öğretim liseleri ve açık öğretim imam hatip liselerinde uzaktan eğitim sisteminin yanı sıra alan (dal) dersleri yüz yüze eğitim ile verilmektedir. Açık öğretim liselerinde sınıf geçme yerine ders geçme ve kredi sistemi uygulanmaktadır. Eğitim ve öğretim yılları dönemlerden oluşmakta, her dönem kayıt yenileme işlemleri yapılmaktadır. Bu dönemlerde belirli mezuniyet kredisine ulaşan öğrenciler mezun olmaktadır. Açık öğretim liselerine en az ilköğretim veya ortaokul mezunu öğrenciler kayıt yaptırarak yarım kalan eğitimlerini tamamlayabilmektedir. Bununla birlikte meslek edinmek veya farklı bir alanda öğrenim görmek isteyen lise ve üzeri eğitim düzeyindeki bireyler de kayıt yaptırabilmektedir. Türkiye'deki yıllara göre açık öğretim liseleri öğrenci sayıları Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1

Eğitim ve Öğretim Yıllarına Göre Açık Öğretim Liseleri Öğrenci Sayıları

Eğitim ve Öğretim Yılı	Açık Öğretim Lisesi	Mesleki Açık Öğretim Lisesi*	Açık Öğretim İmam Hatip Lisesi**	Toplam
2006-2007	281.427	72.469	-	353.896
2007-2008	246.495	87.651	-	334.146
2008-2009	361.877	146.165	-	508.042
2009-2010	421.646	179.392	-	601.038
2010-2011	545.601	232.612	-	778.213
2011-2012	680.139	260.129	-	940.268
2012-2013	769.740	244.669	-	1.014.409
2013-2014	1.012.349	294.645	-	1.306.994
2014-2015	1.137.110	211.386	121.938	1.470.434
2015-2016	1.212.992	201.808	121.335	1.536.135
2016-2017	1.196.644	219.492	138.802	1.554.938
2017-2018	1.090.830	192.094	112.697	1.395.621
2018-2019	1.107.783	174.287	107.867	1.389.937
2019-2020	1.097.394	156.613	107.160	1.361.167
2020-2021	1.254.420	105.969	91.942	1.452.331
2021-2022	1.379.732	90.509	96.014	1.566.255

Kaynak. (MEB, 2022i).

* Mesleki Açık Öğretim Lisesi, 1995 yılından 2006 yılına kadar Açık Öğretim Lisesi bünyesinde faaliyetlerini yürütmüştür.

**Açık Öğretim İmam Hatip Lisesi, 2006-2017 yılları arasında Mesleki Açık Öğretim Lisesi bünyesinde faaliyetlerini yürütmüştür.

Tablo 1' de görüldüğü üzere 2006-2007 eğitim ve öğretim yılında 353 bin 896 öğrencisi bulunan açık öğretim liselerindeki öğrenci sayısı yıllar içerisinde artarak 2021-2022 eğitim öğretim yılı itibarıyla 1 milyon 566 bin 255 öğrenci mevcuduna ulaşmıştır. Bu sayı örgün eğitim kapsamındaki resmi ve özel eğitim kurumlarındaki öğrenci sayısının yaklaşık %8'ini oluşturmaktadır (MEB, 2022f).

Türkiye' de 2012-2013 eğitim ve öğretim yılı ile zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması ve 4+4+4 kademelerine ayrılması ile okullaşma oranının artırılması hedeflendiğinden (Dirik, 2020), açık öğretim okulları bireylerin yarım kalan eğitimlerini tamamlayabilmeleri ve toplumsal sorunların çözümü için alternatif bir kurum olarak düşünülebilir. Çünkü bir ülkenin okul terki oranı, eğitim sisteminin şu anki ve gelecekteki sorunlarının önemli bir belirleyicisi olarak kabul edilmektedir (Graeff-Martins ve diğerleri, 2006). Eğitimini yarım bırakan bireyler toplumda genellikle sorunlarla karşılaşmakta, eğitim düzeyi yüksek bireylere göre çok daha düşük bir gelire sahip olmakta ve vasıfsız eleman olarak değerlendirilip niteliksiz işlerde çalışmaktadırlar (Chuang, 1997; Doll ve Hess, 2001; Ellenbogen ve Chamberland, 1997; Rees ve Mocan, 1997). Bu durum ülke ekonomisini de olumsuz etkileyebilecektir. Çünkü nitelikli olmayan kesim, ülke ekonomisine daha az destekte bulunmaktadır ve bu bireylere yapılacak olan sosyal yardımlar ve diğer hizmetlerin oranı da diğer vatandaşlara göre fazla olacaktır (Campbell, 2004). Ayrıca okul terki sorunu toplumdaki ekonomik sorunların yanında suç oranlarında ve anti sosyal davranışların da artışını beraberinde getirmektedir (Taylı, 2008). Bu yüzden eğitimi yarım kalan bireyleri açık öğretim okulları ile eğitime dâhil etmek ülke ekonomisi ve sosyal hayat açısından oldukça önemlidir.

Alanyazında açık öğretim okulları ile ilgili yapılan araştırmalar genellikle öğrencilerin açık öğretim okullarına geçiş nedenleri ve açık öğretim okullarının tarihsel gelişimi ile ilgilidir (Belen ve diğerleri, 2021; Bozkurt, 2017; Can ve Sakallı, 2023; Çam ve Bayram, 2015; Çetinkaya ve Demirel; 2022; Güçlü ve Bozgeyikli, 2017; Öncü, 2017; Sözer, 2017). Ancak bir milyondan fazla öğrencisi olan ve öğrenci sayıları gittikçe artan bu kurumlardaki öğrencilerin özelliklerinin ve kayıt sürecinden sonraki dönemlerinin incelenmesine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Açık öğretim liselerine devam eden bireylerin sosyodemografik özelliklerini belirlenmesi ve öğrencilerin bu okullara kayıt işlemlerinden mezuniyete kadarki eğitim süreçlerinin detaylı incelenmesinin alanyazındaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra açık öğretim liseleri öğrencilerinin de eğitim sistemine yönelik önerileri alınarak, ihtiyaçlarına göre eğitim programlarının geliştirilmesi ve güncellenmesi adına bir yol haritası çizmesi beklenmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Açık öğretim liselerindeki öğrencilerin sosyodemografik özelliklerine (kişisel ve aile) göre dağılımları nasıldır?
2. Açık öğretim liselerindeki öğrencilerin;
   - Öğrenim gördükleri okul türüne,
   - Önceki eğitim düzeylerine,
   - Daha önceki eğitimlerini tamamlamama nedenlerine,
   - Önceki eğitimlerindeki mezuniyet yılları ve açık öğretim liselerine kayıt yıllarına,
   - Açık öğretim okullarından haberdar olma durumlarına,
   - Öğrenim görme nedenlerine,
   - Teknolojiyi kullanma düzeylerine,
   - Kayıt ve ders işlemlerindeki tercihlerine,
   - Açık öğretim sistemini değerlendirmelerine,
   - Öğrenim sürecindeki yaşadıkları sorunlara,
   - Mezuniyetlerine ilişkin düşüncelerine,

   göre dağılımları nasıldır?
3. Açık öğretim liseleri öğrencilerinin açık öğretim okullarındaki eğitimin etkililiğinin artırılmasına yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Açık öğretim liseleri öğrencilerinin sosyodemografik özelliklerinin ve eğitim süreçlerinin incelendiği bu araştırma, genel tarama yöntemlerinden tekil tarama modelindendir. Tekil tarama modeli, anlık veya zamansal durum tespitlerinin yapıldığı, değişkenlerin tür ya da miktar olarak betimlendiği modeldir (Karasar, 2020).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim ve öğretim yılı ikinci dönemi itibarıyla açık öğretim liselerinde öğrenim gören gönüllülük esasıyla belirlenen 447 öğrenciden oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak açık öğretim liseleri öğrencilerinin sosyodemogafik özelliklerinin ve eğitim süreçlerinin incelenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anket geliştirilirken öncelikle açık öğretim liseleri öğrencilerinin özelliklerini belirlemek amacıyla alan yazın taraması yapılarak açık öğretim okullarına devam eden bireylerin kişisel özellikleri, aile özellikleri ve eğitim özelliklerine ilişkin bilgi toplanmıştır. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan açık öğretim okulları personeliyle de görüşmeler sağlanarak öğrenciler hakkında bilgi edinilmiştir. Maddelerin oluşturulmasında, düzenlenmesinde ve geçerlik güvenirliğinin sağlanmasında farklı üniversitelerin yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme, eğitimde ölçme ve değerlendirme, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi programlarındaki akademisyenlerden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü sonucu anket, 33 madde olarak düzenlenmiştir. Ankette öğrencilerin sosyodemografik özelliklerinin incelenmesi için cinsiyet, yaş, okul türü, yaşadıkları il, medeni durum, çocuk sayısı, çalışma durumu, anne, baba ve eş eğitim durumu, gelir durumu ve evdeki materyallerine ilişkin maddeler oluşturulmuştur. Eğitim süreçlerinin incelenmesi için de önceki eğitim düzeylerine, eğitimlerini tamamlamama nedenlerine, önceki eğitimlerindeki mezuniyet ve açık öğretim liselerine kayıt yıllarına, açık öğretim okullarından haberdar olma durumlarına, açık öğretim liselerinde öğrenim görme nedenlerine, teknolojiyi kullanma düzeylerine, kayıt ve ders işlemlerindeki tercihlerine, açık öğretim sistemini değerlendirmelerine, mezuniyete ilişkin düşüncelerine, eğitimlerin etkililiğinin artırılmasına ilişkin önerilerine yönelik maddeler eklenmiştir. Çevrim içi ortamda yaklaşık 20 öğrenciye pilot uygulama yapılmıştır. Bazı maddeler açık ve anlaşılır olmadığı için ifadeler hedef kitlenin anlayabileceği düzeyde yeniden düzenlenmiş ve ankete son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada açık öğretim liseleri öğrenci anketi, Google Forms aracılığıyla çevrim içi ortamda uygulanmıştır. Google Forms' ta öğrencilere anket hakkında bilgilendirme yapılmış, verilerin kesinlikle araştırmanın amacı dışında kullanılmayacağı belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada açık öğretim liseleri öğrencilerinin sosyodemografik özelliklerine ve eğitim süreçlerindeki durumlarına göre dağılımını göstermek amacıyla yüzde ve frekans değerlerini hesaplamak için SPSS 25 paket programı kullanılmıştır. Çevrim içi ortamda uygulanan anket verileri SPSS programına aktarılmıştır. 447 verinin bulunduğu veri setinin düzenli hale getirilmesi için kayıp veri çözümlemesi yapılmıştır.

Kayıp değerlerin rastgele olup olmadığını belirlemek amacıyla Little MCAR testi yapılmış ve p>.05 olduğu için rastgele olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kayıp veri oranının %5'ten düşük olduğu durumlarda bu verilerin düzenlenmesi için kullanılacak yöntemler benzer sonuçlar vereceği için (Tabachnick ve Fidell, 2013) veri setindeki yedi kayıp değer çıkarılmış, 440 veri üzerinden analiz yapılmıştır.

Etik Kurulu

Anketin uygulanması için Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu' ndan 27.05.2022 tarihli ve 2022-SBB-0226 sayılı Etik Kurul Onayı alınmıştır.

Bulgular

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Sosyodemografik Özelliklerine (Kişisel) İlişkin Bulgular

Açık öğretim liseleri öğrencilerinin sosyodemografik özelliklerinden kişisel özelliklerine göre dağılımlarına ilişkin yüzde ve frekans değerleri tablolar halinde sırasıyla açıklanmıştır.

Tablo 2

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
Kadın	292	66.4
Erkek	148	33.6
Toplam	440	100

Tablo 2' ye göre açık öğretim liseleri öğrencilerinin %66.4' ü kadın, %33.6' sı erkektir. Bu durum öğrencilerin büyük çoğunluğunun kadınlardan oluştuğunu göstermektedir.

Tablo 3

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Yaşa Göre Dağılımları

Yaş Grubu	Frekans	Yüzde (%)
18-27 yaş arası	239	54.3
28-38 yaş arası	144	32.7
39-49 yaş arası	50	11.4
50-59 yaş arası	5	1.1
60 yaş ve üzeri	2	.5
Toplam	440	100

Tablo 3' e göre açık öğretim liseleri öğrencilerinin %54.3' ü 18-27 yaş arasındadır. 50 yaş ve üzeri öğrenci sayısı oldukça azdır (%1.6).

Tablo 4

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Y*aşadıkları İle Göre Dağılımları*

İl	Frekans	Yüzde (%)
Adana	12	2.7
Adıyaman	7	1.6
Afyonkarahisar	6	1.4
Ağrı	1	.2
Ankara	49	11.1
Antalya	7	1.6
Aydın	4	.9
Balıkesir	6	1.4
Bingöl	1	.2
Bitlis	3	.7
Bursa	14	3.2
Çorum	2	.5
Denizli	2	.5
Diyarbakır	11	2.5
Elazığ	4	.9
Erzincan	1	.2
Erzurum	5	1.1
Eskişehir	2	.5
Gaziantep	24	5.5
Giresun	1	.2
Hakkâri	2	.5
Hatay	4	.9
Isparta	1	.2
Mersin	4	.9
İstanbul	107	24.3
İzmir	18	4.1
Kars	1	.2
Kayseri	12	2.7
Kırklareli	1	.2

Kırşehir	1	.2
Kocaeli	9	2
Konya	13	3
Kütahya	1	.2
Malatya	2	.5
Manisa	4	.9
Kahramanmaraş	5	1.1
Mardin	3	.7
Muğla	3	.7
Nevşehir	4	.9
Niğde	2	.5
Ordu	3	.7
Sakarya	7	1.6
Samsun	1	.2
Sivas	9	2
Tekirdağ	6	1.4
Tokat	2	.5
Trabzon	1	.2
Şanlıurfa	9	2
Uşak	2	.5
Van	9	2
Yozgat	4	.9
Zonguldak	2	.5
Aksaray	2	.5
Kırıkkale	3	.7
Batman	6	1.4
Şırnak	3	.7
Ardahan	1	.2
Iğdır	1	.2
Yalova	1	.2
Karabük	1	.2
Kilis	2	.5
Osmaniye	3	.7
Düzce	3	.7
Toplam	440	100

Tablo 4' e göre açık öğretim liseleri öğrencilerinin yaklaşık %25' i İstanbul'da yaşamaktadır. Diğer illerin oranları İstanbul' a göre daha azdır.

Tablo 5

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları

Medeni Durum	Frekans	Yüzde (%)
Evli	227	51.5
Bekâr	187	42.5
Boşanmış	24	5.5
Eşini kaybetmiş	2	.5
Toplam	440	100

Tablo 5' e göre açık öğretim liseleri öğrencilerinin %51.5' inin medeni durumu evli, %42.5' inin bekârdır. Boşanmış ve eşini kaybetmiş olanların oranı ise daha azdır (%6).

Tablo 6

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Çocuk Sayısına Göre Dağılımları

Çocuk Sayısı	Frekans	Yüzde (%)
Yok	216	49.1
1	59	13.4
2	102	23.2
3 ve üstü	63	14.3
Toplam	440	100

Tablo 6' ya göre açık öğretim liseleri öğrencilerinin %49.1' inin çocuğu yoktur. Bir çocuğu olanların oranı %13.4, iki çocuğu olanların oranı %23.2, üç ve üstü çocuğu olanların oranı ise %14.3'tür.

Tablo 7

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları

Çalışma Durumu	Frekans	Yüzde (%)
Çalışmıyorum	230	52.3
Emekliyim	2	.5
İş buldukça çalışıyorum	55	12.5
Kamu sektöründe tam günlü bir işte çalışıyorum	26	5.9
Kamu sektöründe yarı zamanlı bir işte çalışıyorum	1	.2
Özel sektörde tam günlü bir işte çalışıyorum	121	27.5
Özel sektörde yarı zamanlı bir işte çalışıyorum	5	1.1
Toplam	440	100

Tablo 7'ye göre açık öğretim liseleri öğrencilerinin %52.3' ü çalışmamaktadır. Çalışan kesimde ise özel sektörde tam günlü bir işte çalışanların oranı (%27.5) diğer çalışma durumlarına göre daha fazladır. Kamu sektöründe çalışanların oranı (%6.1), özel sektörde çalışanların oranına (%28.6) göre daha azdır.

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Sosyodemografik Özelliklerine (Aile) İlişkin Bulgular

Açık öğretim liseleri öğrencilerinin sosyodemografik özelliklerinden aile özelliklerine göre dağılımlarına ilişkin yüzde ve frekans değerleri tablolar halinde sırasıyla açıklanmıştır.

Tablo 8

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları

Anne Eğitim Düzeyi	Frekans	Yüzde (%)
Okuryazar değil	115	26.1
Okuryazar	62	14.1
İlkokul mezunu	175	39.8
Ortaokul ara sınıftan ayrılma	9	2.1
Ortaokul mezunu	34	7.7
Ortaöğretim (lise) ara sınıftan ayrılma	8	1.8
Ortaöğretim (lise) mezunu	23	5.3
Ön lisans mezunu	5	1.1
Lisans mezunu	5	1.1
Lisansüstü mezunu	4	.9
Toplam	440	100

Tablo 8' de açık öğretim liseleri öğrencilerinin anne eğitim düzeylerine bakıldığında ilkokul mezunu oranının (%39.8) ve okuryazar olmayanların oranının (%26.1) yüksek olduğu görülmektedir. Lise ve üzeri mezuniyet durumu olanların oranı (%8.4) diğerlerine göre daha azdır.

Tablo 9

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları

Baba Eğitim Düzeyi	Frekans	Yüzde (%)
Okuryazar değil	34	7.7
Okuryazar	54	12.3
İlkokul mezunu	205	46.6
Ortaokul ara sınıftan ayrılma	23	5.2
Ortaokul mezunu	61	13.9
Ortaöğretim (lise) ara sınıftan ayrılma	9	2
Ortaöğretim (lise) mezunu	36	8.2
Ön lisans mezunu	10	2.3
Lisans mezunu	4	.9
Lisansüstü mezunu	4	.9
Toplam	440	100

Tablo 9' a göre açık öğretim liseleri öğrencilerinin baba eğitim düzeylerinde ilkokul mezunu olanların oranı (%46.6) yüksek, lise ve üzeri mezuniyet durumu olanların oranı (%12.3) daha azdır.

Tablo 10

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Eş Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları

Eş Eğitim Düzeyi	Frekans	Yüzde (%)
Eşim yok	172	39.1
Okuryazar değil	11	2.5
Okuryazar	8	1.8
İlkokul mezunu	37	8.4
Ortaokul ara sınıftan ayrılma	60	13.6
Ortaokul mezunu	23	5.2
Ortaöğretim (lise) ara sınıftan ayrılma	76	17.3
Ortaöğretim (lise) mezunu	25	5.7
Ön lisans mezunu	21	4.8
Lisans mezunu	7	1.6
Toplam	440	100

Tablo 10' da açık öğretim liseleri öğrencilerinin eşlerinin eğitim düzeylerinde en yüksek oran (%17.3) ortaöğretim (lise) ara sınıftan ayrılma düzeyinde olduğu görülmektedir. Lise ve üzeri mezuniyet durumu olanların oranı (%12.1) daha azdır.

Tablo 11

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Evlerinde Bulunan Materyallere Göre Dağılımları

Evdeki Materyaller	Frekans	Yüzde (%)
Bilgisayar	186	22
İnternet	390	46.1
Kitaplık	162	19.2
Çalışma odası	107	12.7
Toplam	845	100

Tablo 11'e göre açık öğretim liseleri öğrencilerinin %46.1' inin evinde internet bağlantısı bulunmaktadır. Evinde bilgisayar bulunanların oranı (%22) ve kitaplık bulunanların oranı (%19.2) iken çalışma odası bulunanların oranı (%12.7) diğerlerine göre daha azdır.

Tablo 12

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Ailelerinin Ortalama Aylık Gelirlerine Göre Dağılımları

Aylık Gelir	Frekans	Yüzde (%)
4253 TL' den az (asgari ücretten az)	206	46.8
4253-6000 TL arası	165	37.5
6001 TL ve üzeri	69	15.7
Toplam	440	100

Not: Asgari ücret hesaplamaları için Nisan 2022 tarihi dikkate alınmıştır.

Tablo 12' de açık öğretim liseleri öğrencilerinin %46.8' inin ailedeki aylık gelir ortalamasının asgari ücretten (4253TL) az olduğu görülmektedir. 4253 TL ile 6000 TL arası maaş alanların oranı %37.5 iken 6001 TL ve üzeri geliri olan öğrenci oranı %15.7' dir.

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Eğitim Bilgileri İlişkin Bulgular

Açık öğretim liseleri öğrencilerinin eğitim bilgilerine ilişkin yüzde ve frekans değerleri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Eğitim Bilgilerine Göre Dağılımları

Değişkenler	Grup	Frekans	Yüzde (%)
Okul Türü	Açık Öğretim Lisesi	414	94.1
	Mesleki Açık Öğretim Lisesi	20	4.5
	Açık Öğretim İmam Hatip Lisesi	6	1.4
Önceki Eğitim Düzeyi	Ortaokul mezunu	271	61.6
	Ortaöğretim (lise) ara sınıftan ayrılma	158	35.9
	Ortaöğretim (lise) mezunu	10	2.3
	Lisansüstü mezunu	1	.2
Mezuniyet Yılı	1980 ve öncesi	3	.7
	1981-1990	6	1.4
	1991-2000	58	13.2
	2001-2010	123	28
	2011-2020	214	48.5
	2021 ve sonrası	36	8.2
Açık Öğretim Liselerine Kayıt Yılı	2000 öncesi	4	.9
	2001-2010 arası	36	8.2
	2011-2020 arası	209	47.5
	2021 ve sonrası	191	43.4
	Toplam	440	100

Tablo 13'e göre açık öğretim liseleri öğrencilerin %94.1' i Açık Öğretim Lisesi' nde öğrenim görmektedir. Mesleki Açık Öğretim Lisesi öğrenci oranı %4.5, Açık Öğretim İmam Hatip Lisesi öğrenci oranı ise %1.4' tür. Öğrencilerin %61.6' sının açık öğretim liselerine kayıt olmadan önceki eğitim düzeyi ortaokul mezunu, %35.6' sının ortaöğretim (lise) ara sınıftan ayrılmadır. Ön lisans ve lisans eğitim düzeyinde öğrenci bulunmamaktadır. Önceki eğitim kurumlarından 2011-2020 aralığında mezun olan öğrenci oranı %48.5 iken, açık öğretim liselerine 2011-2020 yılları arasında kayıt yaptıranların oranı %47.5, 2021 yılı sonrası kayıt yaptıranların oranı ise %43.4' tür.

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Daha Önceki Eğitimlerini Tamamlamama Nedenlerine İlişkin Bulgular

Açık öğretim liselerine kayıtlı öğrencilerin, daha önceki eğitimlerini tamamlamama nedenlerinin dağılımları Tablo 14' te verilmiştir.

Tablo 14

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Eğitimlerini Tamamlamama Nedenlerine Göre Dağılımları

Eğitimi Tamamlamama Nedeni	Frekans	Yüzde (%)
Çalışmak zorunda kaldım	183	32.5
Ailem bir üst kademede eğitime izin vermedi	93	16.4
Ekonomik sıkıntılarım vardı	143	25.3
Okumanın gereksiz olduğunu düşündüm	6	1.1
Bulunduğum yerleşim yerinde okul yoktu	20	3.6
Başarılı bir öğrenci olmadığım için cesaret edemedim	85	15.1
Siyasi nedenlerle devam edemedim	1	.2
Diğer (Mesleki eğitim merkezinde lise eğitimi zorunlu değildi)	1	.2
Diğer (Açık öğretim okulunda devam etmek istedim)	2	.4
Diğer (Ailemin sağlık problemleri nedeniyle devam edemedim)	2	.4
Diğer (Ailevi sebeplerden dolayı devam edemedim)	4	.7
Diğer (Okulda akran zorbalığına maruz kaldığım için)	1	.2
Diğer (Eğitimimi tamamlıyorum, eksik bırakmadım)	1	.2
Diğer (Evlilik yaptığım için devam edemedim)	3	.5
Diğer (Lisede iki kez sınıfta kaldığım için)	2	.4
Diğer (Okulumu sevmiyordum)	1	.2
Diğer (Pandemi nedeniyle)	2	.4
Diğer (Sağlık problemlerimden dolayı devam edemedim)	6	1.1
Diğer (Ülke değiştirdiğim için devam edemedim)	2	.4
Diğer (Üniversite sınavına hazırlanmak için)	4	.7
Toplam	562	100

Tablo 14' te öğrencilerin daha önceki eğitimlerini tamamlamama nedenlerine bakıldığında, yaklaşık %58' i çalışmak zorunda olduklarını ve ekonomik sıkıntıları olduğunu belirtmiştir. Ailenin bir üst kademede eğitime izin vermeme oranı (%16.4) ve başarılı bir öğrenci olmadığı için cesaret edememe oranı (%15.1) da yüksektir.

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Açık Öğretim Okullarından Haberdar Olma Durumlarına İlişkin Bulgular

Açık öğretim liseleri öğrencilerinin açık öğretim okullarından nereden haberdar olduklarına ilişkin dağılımlar Tablo 15' te verilmiştir.

Tablo 15

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Açık Öğretim Okullarından Haberdar Olma Durumlarına Göre Dağılımları

Haberdar olma durumu	Frekans	Yüzde (%)
Sosyal medyadan	185	42.1
Televizyondan	5	1.1
Radyodan	1	.2
Gazete/dergiden	1	.2
Arkadaş çevresinden	216	49.1
Diğer (Ailemden)	12	2.7
Diğer (Hatırlamıyorum)	7	1.6
Diğer (Halk eğitimi merkezinden)	3	.7
Diğer (Öğretmenimden)	3	.7
Diğer (İş yerimden)	1	.2
Diğer (Çevremden)	1	.2
Diğer (Okulumdan)	2	.5
Diğer (Araştırarak)	3	.7
Toplam	440	100

Tablo 15' e göre açık öğretim liseleri öğrencilerinin %49.1' i arkadaş çevresi, % 42.1' i ise sosyal medya aracılığı ile açık öğretim okullarından haberdar olmuştur.

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Öğrenim Görme Nedenlerine İlişkin Bulgular

Açık öğretim liseleri öğrencilerinin açık öğretim okullarında öğrenim görme nedenlerine ilişkin dağılımlar Tablo 16' da verilmiştir.

Tablo 16

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Öğrenim Görme Nedenlerine Göre Dağılımları

Öğrenim Görme Nedeni	Frekans	Yüzde (%)
Meslek sahibi olmak	226	23.2
Çalıştığım işte yükselmek	73	7.5
İş başvuruları için diploma sahibi olmak	221	22.7
Toplumda saygınlık kazanmak istemek	115	11.8
Boş vakitlerimi değerlendirmek	58	6.1
Genel kültürümü arttırmak	120	12.3
Bir üst öğrenime devam etmek	147	15.1
Örgün eğitim dışına çıkarılma cezası almak	1	.1
Devamsızlık veya başarısızlık nedeniyle örgün eğitime devam etme hakkını kaybetmek	8	.8
Diğer (Açık öğretim okulunda okumak istemek)	1	.1
Diğer (Ailemden uzaklaşmak)	1	.1
Diğer (Asker olmak istemek)	1	.1
Diğer (Hayallerimi gerçekleştirmek)	1	.1
Toplam	973	100

Tablo 16'ya göre öğrencilerin % 23.2' si meslek sahibi olmak,%22.7' si iş başvuruları için diploma sahibi olmak, %15.1' i bir üst öğrenime devam etmek, %12.3' ü genel kültürünü arttırmak, %11.3' ü ise toplumda saygınlık kazanmak için açık öğretim liselerinde öğrenim görmektedir.

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Teknolojiyi Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular

Açık öğretim liseleri öğrencilerinin teknolojiyi kullanma durumlarına ilişkin dağılımlar Tablo 17' de gösterilmiştir.

Tablo 17

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Teknolojiyi Kullanma Durumlarına Göre Dağılımları

Değişkenler	Grup	Frekans	Yüzde (%)
Daha Önce Uzaktan Eğitime Katılım Durumu	Evet	117	26.6
	Hayır	323	73.4
Bilgisayar Kullanma Düzeyi	Kullanmayı bilmiyorum	21	4.8
	Başlangıç düzeyinde	72	16.4
	Orta düzeyde	98	22.3
	İleri düzeyde	249	56.5
İnternet Kullanma Düzeyi	Kullanmayı bilmiyorum	21	4.8
	Başlangıç düzeyinde	51	11.5
	Orta düzeyde	197	44.8
	İleri düzeyde	171	38.9
Toplam		440	100

Tablo 17' ye göre açık öğretim liseleri öğrencilerinin %73.4' ü daha önce herhangi bir uzaktan eğitim programına veya dersine katılmamıştır. %56.5 oranında öğrenci ileri düzeyde, %22.3 oranında öğrenci orta düzeyde bilgisayar kullanabildiğini, %44.8 oranında öğrenci orta düzeyde, %38.9 oranında öğrenci ise ileri düzeyde internet kullanabildiğini belirtmektedir. Bilgisayar ve internet kullanmayı bilmeyenlerin oranı ise diğer düzeylere göre daha azdır.

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Kayıt ve Ders İşlemlerine İlişkin Bulgular

Açık öğretim liseleri öğrencilerinin kayıt yenileme ve ders işlemleri süreçlerine ve ders süreçlerindeki tercihlerine ilişkin bulgular tablolarda sırasıyla açıklanmıştır.

Tablo 18

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Kayıt ve Ders İşlemlerini Yapma Durumlarına Göre Dağılımları

Değişkenler	Grup	Frekans	Yüzde (%)
Kayıt Yenileme İşlemleri	Kendim yapıyorum	329	74.5
	Bir yakınımdan/arkadaşımdan yardım alıyorum	49	11.1
	İrtibat merkezlerinden yardım alıyorum (Halk eğitimi merkezleri, yüz yüze eğitim merkezleri, MEBİM [Millî Eğitim Bakanlığı İletişim Merkezi])	62	14.1
Ders Seçme İşlemleri	Yapmıyorum	11	2.5
	Kendim yapıyorum	314	71.4
	Bir yakınımdan/arkadaşımdan yardım alıyorum	59	13.4
	Otomatik ders atama butonunu kullanıyorum	56	12.7
	Toplam	440	100

Tablo 18' e göre açık öğretim liseleri öğrencilerinin %74.5' i kayıt yenileme işlemlerini kendisi yapmakta, %11.1' i bir yakınından/arkadaşından, %14.1' i irtibat merkezlerinden yardım almaktadır. Öğrencilerin %71.4' ü ders seçme işlemlerini kendisi yapmakta, %13.4' ü bir yakınından/arkadaşından yardım almakta, %12.7'si ise otomatik ders atama butonunu kullanmaktadır.

Tablo 19

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Ders Alma Durumlarına Göre Dağılımları

Derslerin Tümünü Alma	Frekans	Yüzde (%)
Evet	367	83.4
Hayır	73	16.6
Toplam	440	100

Tablo 19'a göre açık öğretim liseleri öğrencilerinin %83.4'ü ders seçme dönemlerinde alması gereken derslerin tamamını almakta, yaklaşık %17 oranında öğrenci de daha az ders almaktadır.

Tablo 20

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Ders Çalışma Sürelerine Göre Dağılımları

Ders Çalışma Süresi	Frekans	Yüzde (%)
1 saatten az	230	52.3
1-2 saat arası	121	27.5
2-3 saat arası	57	13
3-4 saat arası	15	3.4
4 saat ve üstü	17	3.8
Toplam	440	100

Tablo 20' ye göre açık öğretim liseleri öğrencilerinin %52.3' ü günde ortalama bir saatten az ders çalışmaktadır. Üç saat ve üzeri ders çalışan öğrenci oranı % 7.2' dir.

Tablo 21

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Materyal Tercihlerine Göre Dağılımları

Materyal Tercihi	Frekans	Yüzde (%)
Basılı materyaller (kitap, soru bankası)	163	37
Dijital materyaller (videolar, görseller)	277	63
Toplam	440	100

Tablo 21' e göre açık öğretim liseleri öğrencilerinin %63' ü öğrenim süreçlerinde videolar, görseller gibi dijital materyalleri, %37' si ise kitap, soru bankası gibi basılı materyalleri kullanmaktadır.

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Açık Öğretim Sistemini Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Açık öğretim liseleri öğrencilerinin açık öğretim sistemini ders kitaplarını yeterli bulma, bilgi alabilme, öğrenim sürecinde sorun yaşanılan konular, açık öğretim sistemini tavsiye etme durumlarına göre değerlendirmelerine ilişkin dağılımlar tablolarda sırasıyla açıklanmıştır.

Tablo 22

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Ders Kitaplarını İçeriğini Yeterli Bulma Durumlarına Göre Dağılımları

Ders Kitaplarının İçeriğini Yeterli Bulma	Frekans	Yüzde (%)
Evet	197	44.8
Hayır	243	55.2
Toplam	440	100

Tablo 22' ye göre açık öğretim liseleri öğrencilerinin %55.2' si ders kitapları içeriğini yeterli bulmazken, %44.8' i yeterli bulmaktadır. Ders kitapları içeriklerini yeterli bulan ve bulmayan öğrenci sayıları birbirine yakındır.

Tablo 23

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Bilgi Alabilme Durumlarına Göre Dağılımları

Bilgi Alabilme	Frekans	Yüzde (%)
Evet	312	70.9
Hayır	128	29.1
Toplam	440	100

Tablo 23' e göre açık öğretim liseleri öğrencilerinin %70.9' u yardıma ihtiyaç duyduğunda açık öğretim okulları irtibat merkezlerinden, okulların internet sitelerinden ve Millî Eğitim Bakanlığı İletişim Merkezinden (MEBİM) gerekli bilgilendirmeyi alabilmektedir. %29.1 oranında öğrenci ise yeterli bilgiyi alamadığını belirtmiştir.

Tablo 24

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Açık Öğretim Okullarını Tavsiye Etme Durumlarına Göre Dağılımları

Açık Öğretim Okullarını Tavsiye Etme	Frekans	Yüzde (%)
Evet	422	95.9
Hayır	18	4.1
Toplam	440	100

Tablo 24' e göre açık öğretim liseleri öğrencilerinin %95.9' u açık öğretim okullarını çevresindeki eğitim almak isteyen bireylere önereceğini, %4.1' i ise önermeyeceğini belirtmiştir.

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Öğrenme Sürecindeki Sorun Yaşama Nedenlerine Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Açık öğretim liseleri öğrencilerinin öğrenme süreçlerinde sorun yaşadıkları konulara ilişkin dağılımlar Tablo 25' te gösterilmiştir.

Tablo 25

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Sorun Yaşama Nedenlerine Göre Dağılımları

Sorun Yaşama Nedeni	Frekans	Yüzde (%)
Evdeki sorumluklar	123	20.7
İşyerindeki sorumluluklar	252	42.4
Ailemin okumama ilişkin olumsuz davranışları	113	19
Yakın çevremin okumama ilişkin olumsuz davranışları	49	8.2
Diğer (Alt yapımın olmaması)	51	8.6
Diğer (Kitap masrafları ve diğer masraflar)	1	.2
Diğer (Sosyal medya telefonda çok zaman geçirmem)	1	.2
Diğer (Sağlık problemlerim)	4	.7
Toplam	594	100

Tablo 25' e göre öğrencilerin % 42.4' ü öğrenim süreçlerinde iş yerindeki sorumluluklarından, %20.7' si evdeki sorumluluklardan , %19' u ailenin öğrencinin okumasına ilişkin olumsuz davranışlarından, %8.2' si yakın çevrenin öğrencinin okumasına ilişkin olumsuz davranışlarından, %8.6' sı alt yapılarının olmamasından, %0.2' si ise eğitim masraflarından dolayı sorun yaşadığını belirtmiştir.

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Mezuniyetle İlgili Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Açık öğretim liseleri öğrencilerinin mezun olma durumlarına ve mezuniyetten sonra eğitimlerine devam etme düşüncelerine göre dağılımları Tablo 26' da gösterilmiştir.

Tablo 26

Açık Öğretim Liseleri Öğrencilerinin Mezun Olma ve Eğitime Devam Etme Durumlarına İlişkin Düşüncelerine Göre Dağılımları

Değişken	Grup	Frekans	Yüzde (%)
Mezuniyete İlişkin Düşünce	Zamanında mezun olacağım	143	32.5
	Öğrenim sürem uzasa da mezun olacağım	264	60
	Eğitimimi yarıda bırakabilirim	33	7.5
Eğitime Devam Etme	Evet	373	84.8
	Hayır	67	15.2
Toplam		440	100

Tablo 26'ya göre açık öğretim liseleri öğrencilerinin %60' ı öğrenim süresi öğrenim süresi uzasa da mezun olacağını, %32.5' i zamanında mezun olacağını düşünmektedir. Eğitimini yarıda bırakabileceğini düşünen öğrenci oranı ise %7.5' tir. Öğrencilerin yaklaşık %85' i mezun olduktan sonra da eğitimlerine devam etmeyi, %15.2' si ise devam etmemeyi düşünmektedir.

Öğrencilerin Açık Öğretim Okullarındaki Eğitimin Etkililiğinin Artırılması İçin Önerilerine İlişkin Bulgular

Ankete katılan öğrencilerin açık öğretim okullarındaki eğitimin etkililiğinin artırılması için önerileri sınıflandırılarak Tablo 27' de gösterilmiştir.

Tablo 27

Açık Öğretim Okullarındaki Eğitimin Etkililiğinin Artırılması İçin Öneriler

Öneri Alanı	Frekans	Yüzde (%)
Eğitim Sistemi	218	33.9
Sınavlar	162	25.2
Ders Kitapları	47	7.3
Kayıt İşlemleri	29	4.5
Ders Seçme İşlemleri	26	4
Mezuniyet Şartları	20	3.1
Bilgilendirme	133	20.6
Öğrenme Süreçlerindeki Faaliyetler	9	1.4
Toplam	644	100

Tablo 27' ye göre öğrenciler açık öğretim okullarındaki eğitimin daha nitelikli hale gelebilmesi için eğitim sisteminde, sınavlarda, ders kitaplarında, kayıt ve ders seçme işlemlerinde, mezuniyet şartlarında, öğrencileri bilgilendirme yollarında, öğrenme süreçlerindeki faaliyetlerde değişiklikler yapılmasına dair önerilerde bulunmuşlardır. En fazla eğitim sistemi (%33.9) , açık öğretim okulları sınavları (%25.2) ve öğrenci bilgilendirmeleri (%20.6) konularında önerilerde bulunmaktadır. Öğrencilerin belirtilen konulardaki önerileri aşağıda özetlenmiştir.

Eğitim sistemi ile ilgili öneriler:

- Yüz yüze eğitim her lise türünde zorunlu olmalıdır.
- Bilgisayar ve internet kullanma düzeyinin artırılması için öğrencilere eğitimler verilmelidir.
- Ders içeriklerine ait videolar yayınlanmalıdır. EBA (Eğitim Bilişim Ağı) sistemi üzerinden yayınlanan videolar daha da artırılmalıdır.
- Açık öğretim okulları öğrencilerine seviyelere göre kurslar verilmelidir.
- İmkânı olmayan öğrenciler için tablet veya bilgisayar verilmelidir.
- Açık öğretim okulları sınavları için yardımcı kaynaklar dağıtılmalıdır.
- Halk eğitimi merkezlerinde açık öğretim liselerine hazırlık dersleri olmalıdır.
- Öğrencilere günlük veya haftalık yüz yüze eğitimler verilmelidir.
- Özellikle kız çocuklarının okuması için teşvikler artırılmalıdır.

Sınavlar ile ilgili öneriler:

- İş ve sorumluluklar sebebiyle açık öğretim okulları sınavları online (çevrim içi) yapılmalıdır.
- Açık öğretim okulları sınavları yüz yüze yapılmalıdır.
- Sınavlardan önce yüz yüze dersler verilmelidir.
- Üniversite sınavlarına hazırlık için öğrencilere ÖSYM (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi)' nin sınav soruları ile deneme uygulamaları yapılmalıdır.
- Açık öğretim okulları sınav soruları düzenlenmeli, daha kolay düzeyde olmalıdır.
- Son dönem lise öğrencilerine üniversite sınavına hazırlık için kaynak kitaplar verilmelidir.

- Sınav tarihleri daha erken açıklanmalıdır.
- Sınavlar daha sık arayla yapılmalıdır.
- Açık öğretim okulları sınav soruları kitap içerikleriyle birebir uyumlu olmalıdır.

Ders kitapları ile ilgili öneriler:

- Kitap içerikleri düzenlenmelidir.
- Ders kitaplarının içerikleri sadeleştirilmelidir.
- İngilizce ders kitaplarında kazanılması gereken kelimeler için etkinlikler oluşturulmalı, kitaplar daha ayrıntılı olmalıdır.

Kayıt işlemleri ile ilgili öneriler:

- Kayıt işlemleri süreleri uzatılmalıdır.
- Kayıt yenileme süreçlerini kaçıranlar için ek süre verilmelidir.
- Kayıt işlemleri daha anlaşılır olmalıdır.

Ders seçme işlemleri ile ilgili öneriler:

- Ders seçimlerinde belirlenen sayıdan daha fazla ders seçilebilmelidir.
- Ders seçme işlemleri daha anlaşılır olmalıdır.

Mezuniyet şartları ile ilgili öneriler:

- Mezuniyet için gerekli kredi sayısı azaltılmalıdır.

Açık öğretim okulları ile ilgili bilgilendirmelerle ilgili öneriler:

- Açık öğretim okulları kayıt veya ders seçim işlemleri ile ilgili öğrencilere ücretsiz SMS (kısa mesaj) gönderilmelidir.
- Bilgilendirme alabileceğimiz danışman öğretmenler olmalıdır.
- Açık öğretim okullarının toplumdaki bilinirliği artırılmalıdır.
- Halk eğitimi merkezinde çalışan görevliler sade, anlaşılır bir dil kullanmalıdır.
- Açık öğretim okulları öğrencilerine irtibat merkezleri haricinde daha kapsamlı bilgi verilecek, ayrı bir yapı oluşturulmalıdır.
- Sosyal medyada açık öğretim okulları ile ilgili daha çok ve ayrıntılı paylaşımlar yapılmalıdır.

- Halk eğitimi merkezleri açık öğretim okulları konusunda daha aktif çalışmalıdır.

Öğrenim süreçlerindeki faaliyetler ile ilgili öneriler:

- Öğrencilerle birlikte projeler tasarlanabilir.
- Açık öğretim okulları öğrencileri için müze gezisi, doğa yürüyüşü, sinema, tiyatro gibi kültürel etkinlikler planlamalıdır.

Sonuç ve Tartışma

Açık öğretim liseleri öğrencilerinin sosyodemografik özelliklerinin ve eğitim süreçlerinin incelendiği bu araştırmada öğrencilere araştırmacılar tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Uygulama sonucunda veriler üzerinden yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır.

Araştırmanın birinci amacı olan açık öğretim liseleri öğrencilerinin sosyodemografik özelliklerinden kişisel özelliklerinin incelenmesi bulgularına göre açık öğretim liselerinde kadın öğrenci sayısı erkek öğrenci sayısından fazladır. Yaş gruplarına göre dağılımlarda 18-27 yaş aralığındaki genç öğrenci sayısı daha fazla olup, 50 yaş ve üzeri öğrenci sayısı oldukça azdır. Bu durum açık öğretim liselerine 18 yaş sonrası genç nüfusun daha çok kayıt yaptırdığını göstermektedir. Kayıtlı öğrencilerin en fazla yaşadığı il İstanbul'dur. Açık öğretim okulları öğrencilerinin genel dağılımlarında İstanbul'daki öğrenci sayısının fazla olması araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir (MEB, 2022h). İstanbul ilinin genellikle farklı bölgelerden göç alması ve nüfusunun fazla olması sebebiyle buradaki açık öğretim okulları öğrenci sayısının fazla olmasının da olağan olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin yarısından fazlasının medeni durumu evlidir. Çocuk sayıları bulgularına göre yarısının çocuğu yoktur, çocuğu olanlarda ise iki çocuğu olanların oranı fazladır. Çocuk sayısının bireylerin eğitimlere katılma istekleri konusunda etkili olduğunu belirten Gür ve Kurt'a (2011) göre çocuk sayısı arttıkça eğitime katılma isteğini azalmaktadır. Öğrencilerin çalışma durumlarına bakıldığında yarısından fazlasının çalışmadığı, çalışan kesimde ise özel sektörde çalışanların kamu sektöründe çalışanlardan daha fazla olduğu görülmüştür. Aktaş' a (2019) göre işsiz olan veya çalışmayan yetişkinlerin eğitime katılma talepleri kamuda çalışanlara göre daha çok mesleki ve ekonomik nedenlerden kaynaklanmaktadır.

Öğrencilerin sosyodemografik özelliklerinden aile özelliklerine bakıldığında anne-baba eğitim düzeylerinin çoğunlukla ilkokul mezunu ve altı, eşi olanların eşlerinin eğitim düzeylerinin ise ortaöğretim (lise) ara sınıftan ayrılma olduğu görülmektedir. Bu durum anne, baba ve eş eğitim düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Ailelerin gelir düzeyi ise genellikle asgari ücretten azdır. Aslanargun, Bozkurt ve Sarıoğlu'

na göre (2016) anne-baba eğitim düzeyi ve gelir düzeyi bireylerin akademik başarıları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin evlerinde materyal olarak kitaplık ve çalışma odasına oranla daha çok bilgisayar ve internet bağlantısı vardır.

Araştırmanın ikinci amacı olan açık öğretim liseleri öğrencilerinin eğitim bilgilerine göre dağılımlarının incelenmesi bulgularına göre öğrencilerin çoğunluğu açık öğretim lisesinde öğrenim görmekte olup mesleki açık öğretim lisesi ve açık öğretim imam hatip lisesinde öğrenim gören öğrenci sayısı daha azdır. Açık öğretim liseleri öğrencilerinin daha önceki eğitim düzeyleri ortaokul ve ortaöğretim (lise) ara sınıftan ayrılmadır. Yüksek eğitim düzeyinde öğrenci bulunmamaktadır. Öğrencilerin bu okullardan mezun olma yılları çoğunlukla 2011-2020 tarihleri aralığındadır. Açık öğretim liselerine kayıtlar ise 2011-2020 tarihlerinde ve 2021 ve sonrasında fazladır. 2021 yılı sonrasında dünyada görülen pandemi dolayısıyla insanların evden çalışmaları ve sorumluluklarının azalması, açık öğretim okulları çevrim içi (online) sınavlara katılma imkânlarının olması, kayıt sayılarının artmasının nedenleri olarak düşünülmektedir.

Öğrencilerin daha önceki eğitimlerini tamamlamama nedenlerine bakıldığında öğrencilerin çalışmak zorunda olmaları ve ekonomik sıkıntılar yaşamalarının en fazla nedenler olduğu görülmektedir. Belen ve diğerleri (2021) açık öğretim lisesi öğrencilerinin maddi sebeplerle çalışmak zorunda olup örgün eğitimden ayrıldıklarını, bu nedenle eğitimde fırsat eşitliği sağlanması için bu konuda çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmektedir. Sözer (2017) ise mesleki açık öğretim liselerinde kayıtlı öğrencilerin eğitimlerini yarıda bırakma nedenlerinin okulun uzak olması ve okula karşı olumsuz görüşlerin olması gibi okul kaynaklı sebepler; derslerde başarısız olma, okula karşı ilgi duymama gibi kişisel sebepler; ailedeki ve arkadaş çevresi sorunlar gibi çevresel sebepler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Devamsızlık problemleri, akademik başarısızlık, ekonomik problemler, çalışmak zorunda olma da yüksek oranda örgün eğitimden ayrılma nedenleri olarak görülmektedir (Öncü, 2017). Belirtilen araştırmalar, bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Öğrenciler açık öğretim okullarından çoğunlukla arkadaş çevreleri ve sosyal medya üzerinden haberdar olmuşlardır. Bu durum eğitimde sosyal çevrenin ve iletişim araçlarının önemini göstermektedir. Yapılan diğer araştırmalar, arkadaş çevresinin ve sosyal medyanın eğitim ile ilgili haberleşmede etkili olduğunu göstermektedir (Çalışkan ve Mencik, 2015; Kamiloğlu ve Yurttaş, 2014).

Öğrencilerin açık öğretim liselerine kayıt yaptırmalarının nedenlerinde ise meslek sahibi olma ve iş başvuruları için diploma sahibi olmanın oranlarının fazla olduğu görülmektedir. Alanyazındaki araştırmalara göre öğrencilerin açık öğretim liselerinde

öğrenim görme amaçlarında meslek sahibi olma, eğitimlerini tamamlayabilme oranının yüksek olması (Demirtaş, Tutkun ve Arslan, 2017; Sözer, 2017) bu bulguyu destekler niteliktedir. Kişilerin eğitim düzeylerinin sosyal ve ekonomik durumlarıyla yakından ilişkili olduğunu belirten Güngör ve Özdemir (2017) bireylerin meslek sahibi olmalarında eğitim düzeyinin önemini vurgulamaktadır.

Öğrencilerin teknolojiyi kullanma durumlarına göre dağılımlarında, daha önce herhangi bir uzaktan eğitime katılmayanların oranının yüksek olmasına rağmen, bilgisayar ve internet kullanma düzeylerinin orta ve ileri düzeylerde olduğunu belirttikleri görülmektedir. Günümüzde yetişkinlerin internet kullanım oranları yüksek olup (Bilgin, Keskin ve Ak, 2018) açık öğretim liseleri öğrenme süreçlerinde de teknolojiden yararlanmaya artan bir ihtiyaç olduğu belirtilmektedir (Karaağaçlı, 2014).

Açık öğretim okullarında kayıt yenileme ve ders seçme işlemlerinde öğrencilerin çoğunluğu kayıt yenileme ve ders seçme işlemlerini kendisi yapmakta, dönem derslerinin tümünü almaktadır. Öğrencilerin çoğu günde bir saatten az ders çalışıp ders çalışma materyali olarak dijital materyalleri tercih etmektedir. Sipahi (2019) ise açık öğretim liseleri öğrencilerinin dijital materyalleri kullanmakta yetersiz olduklarını, basılı materyalleri daha fazla kullandıklarını belirtmektedir. Bu araştırmadaki öğrencilerin daha fazla dijital materyalleri kullanma nedeninin, gelişen teknoloji ile birlikte öğrencilerin daha çok dijital materyallere yönelmesi, pandemi sebebiyle uzaktan eğitim süreçlerine daha fazla alışması olabileceği düşünülmektedir. Şenel ve Kutlu (2015) uzaktan eğitim programına katılan öğrencilerin ders çalışma yöntemleri ve ders çalışma saatlerinin akademik başarıları üzerinde etkili olduğunu, eğitsel videolar izleyerek ders çalışmanın öğrencilerin akademik başarılarını daha çok yordadığını belirtmişlerdir.

Açık öğretim okullarındaki sistemi değerlendiren öğrenciler, genellikle ders kitaplarının içeriğini yeterli bulmakta, öğrenim süreçlerinde yardıma ihtiyaç duyduklarında irtibat merkezlerinden, okulların internet sitelerinden veya MEBİM' den gerekli bilgileri alabilmektedir. Öğrenciler açık öğretim okullarını çevresindeki insanlara da tavsiye etmektedirler.

Öğrenciler öğrenim süreçlerinde en fazla iş yerindeki sorumluluklarından dolayı sorun yaşamaktadır. Örgün eğitim çağı dışına çıkmış bireylerin genellikle hem çalışıp hem açık öğretim okullarında eğitimlerini tamamlamaları öğrenim süreçlerinde sorun yaşamalarına sebep olmaktadır. Buna rağmen fazla oranda öğrenci öğrenim süresi uzasa da mezun olacağını ve mezun olduktan sonra da eğitim hayatlarına devam etmeyi düşünmektedir. Başka bir çalışmada, açık öğretim liselerindeki öğrenciler, üniversite sınavına girerek öğrenimlerine devam edeceklerini belirtmişlerdir (Çam ve Bayram, 2015).

Araştırmanın üçüncü amacı olan öğrencilerin açık öğretim okullarındaki eğitimin etkililiğinin artırılması adına önerilerin; eğitim sistemi, kayıt ve ders seçme işlemleri, mezuniyet şartları, sınavlar, ders kitapları, öğrencilere yapılan bilgilendirmeler ve öğrenim süreçlerindeki faaliyetler ile ilgili olduğu görülmektedir. Mesleki açık öğretim liselerinde ve açık öğretim imam hatip liselerinde alan dersleri yüz yüze eğitim ile verilirken, açık öğretim liselerinde öğrenciler herhangi bir yüz yüze eğitim dersi bulunmamaktadır. Bulgulara göre açık öğretim liselerinde öğrenim gören öğrencilerin çoğunluğunun eğitim sistemleri ile ilgili önerilerinde uzaktan eğitim kapsamında daha fazla ders içeriklerine ait videolara ihtiyaç duyduklarını, derslerin daha anlaşılır olması için yüz yüze eğitim ile kurslar verilmesini talep etmektedir. Benzer bir çalışmada, öğrenciler yüz yüze eğitimin olmaması sebebiyle uzaktan eğitime uyum sağlamada sorun yaşadıklarını, yüz yüze eğitimle desteklenmeyi istediklerini belirtmektedir (Sipahi, 2019). Price, Richardson, Jelfs' in (2007) yaptıkları çalışmaya göre, uzaktan eğitim kursunda çevrimiçi destek alan öğrenciler yüz yüze eğitimle destek alan öğrencilere oranla daha az akademik başarı sağlamaktadır. Bu durum, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimle desteklenmesinin faydalı olabileceğini göstermektedir.

Öğrenciler sınavlara hazırlık için yardımcı kaynaklara ihtiyaçları olduğunu da belirtmişlerdir. Özellikle üniversite sınavı öncesinde çeşitli kurslar düzenlenmesi ve üniversiteye hazırlık için deneme sınavları yapılmasını talep etmektedirler. Açık öğretim okulları sınavlarının daha kolay düzeyde olmasını, sınav tarihlerinin daha erken açıklanmasını ve sınavların daha sık arayla yapılmasını da istemektedirler.

Ders seçme ve kayıt işlemleri ile ilgili önerilerinde, bilgilendirmelerin daha anlaşılır olması, bilgilendirmeler ile ilgili sosyal medyada daha çok paylaşım yapılması, açık öğretim okullarının toplumdaki bilinirliğinin artırılması adına faaliyetler düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Halk eğitimi merkezleri çalışanlarının öğrencilerle sade ve anlaşılır bir dil kullanarak, açık öğretim okulları ile ilgili daha fazla çalışma yapmalarını önermişlerdir. Materyal konusunda ders kitaplarının içeriğinin sadeleştirilmesini belirtmişlerdir. Ayrıca bu öğrenciler çeşitli nedenlerle eğitimlerini yarıda bıraktıkları için öğrenim süreçlerinde sosyal faaliyetlerde bulunamadıklarından, açık öğretim okullarında öğrenim gördükleri süreçte sosyal ve kültürel faaliyetlere yer verilmesini önermektedirler.

Öneriler

Bu araştırmada, örgün eğitim çağı dışına çıkmış ve eğitimlerini açık öğretim liselerinde tamamlamak isteyen öğrencilerin sosyodemografik özellikleri ve eğitim süreçleri incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerden açık öğretim okullarındaki eğitimin etkililiğini artırılması adına önerileri alınmıştır. Araştırma bulgularına göre aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Araştırmada öğrencilerin sosyodemografik özelliklerinden kişisel özelliklerine bakıldığında çoğunluğun kadınlardan, 18-27 yaş arası gençlerden oluştuğu görülmüştür. Cinsiyet ve yaş düzeyleri ile yetişkin bireylerin eğitimlerini tamamlama durumlarına ilişkin korelasyonel çalışmalar yapılabilir.
2. Öğrencilerin daha önceki eğitimlerini çalışmak zorunda olmaları sebebiyle bıraktıkları, açık öğretim okullarındaki eğitim süreçlerinde de iş yerindeki sorumluluklarından dolayı sorun yaşadıkları görülmüştür. Bu nedenle hem eğitimine devam eden hem de çalışma hayatındaki yetişkinlerin sorunların çözümüne yönelik farklı araştırmalar yapılabilir.
3. Öğrencilerin açık öğretim liselerine meslek sahibi olmak ve iş başvurularında diploma sahibi olmak için kayıt yaptırdığı görülmüştür. Bu öğrencilerin mezuniyetten sonraki istihdam olma durumlarına yönelik çalışmalar yapılabilir.
4. Öğrencilerin aile özelliklerinde anne, baba ve eş eğitim düzeyinin ve ailelerin gelir düzeyinin düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmacılar tarafından eğitimlerine sonradan devam eden bu yetişkinlerin ders başarıları ile aile özellikleri arasındaki ilişkiler ortaya koyulabilir.
5. Öğrencilerin açık öğretim okullarındaki eğitimin etkililiğinin artırılması adına verdikleri önerilere göre;

   a) Öğrencilerin ders ve sınav başarısı için videolarla ders anlatımlarına, yüz yüze eğitimlere ve ek yardımcı kaynaklara ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Bu nedenle açık öğretim okulları öğrencileri için;

      - Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden öğrencilere sunulan dijital içerikler geliştirilerek daha fazla etkileşimli videoya yer verilebilir.
      - Halk eğitimi merkezlerindeki destekleme ve yetiştirme kursları haricinde, öğrencilerin zorlandıkları açık öğretim liseleri dersleri ve dönem sınavlarından önce genel tekrar dersleri için kurslar düzenlenebilir.
      - Ders kitapları haricinde yardımcı kaynaklar dijital olarak kullanıma sunulabilir.
      - Üniversite sınavları öncesinde deneme sınavları yapılabilir.

   b) Öğrencilerin eğitim süreçlerinde daha fazla yönlendirme ve bilgilendirmeye ihtiyaç duydukları görülüğünden açık öğretim okulları ile ilgili sosyal medya üzerinden daha fazla tanıtımlar yapılabilir. Öğrencilerin eğitim süreçlerindeki rehberlik ve danışma faaliyetleri geliştirilebilir.

c) Çeşitli nedenlerle örgün eğitim çağı dışına çıkan bu yetişkinlerin tekrar eğitim hayatlarına devam etmelerine ilişkin teşvikin artırılması adına sosyal ve kültürel faaliyetlere yer verilebilir.

Kaynakça

Aktaş, E. (2019). *Halk eğitim merkezine devam eden yetişkinlerin eğitim taleplerinin değerlendirilmesi.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Aslanargun, E., Bozkurt, S. ve Sarıoğlu, S. (2016). Sosyo ekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(27/3), 201-234. https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/24734/261548

Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., and Hill, K. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, *92*(3), 568-582. https://psycnet.apa.org/buy/2000-12129-015

Belen, A., Kandak, M., Demir, E., Çekin, B., Demir, M. ve Kandak, D. (2021). Açık lise öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda açık liseyi tercih nedenlerinin belirlenmesi: Ermenek örneği. *Uygulamalı Sosyal Bilimler ve Güzel Sanatlar Dergisi*, *3*(6), 99-114 . https://dergipark.org.tr/en/pub/sosguz/issue/64638/930441

Bilgin, N. Ç., Kesgin, M. T., ve Aka, B. (2018). *Yetişkinlerin internet kullanma durumu ve bazı sosyo-demografik değişkenler ile ilişkisi*. *ERPA 2018*, 461. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1393653

Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *3*(2), 85-124. https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/34117/378446

Campbell, L. (2004). A strong as the weakest link: Urban high school dropout. *High School Journal*, *87*(2),16-24. https://www.jstor.org/stable/40364301

Chamadia, S., and Mubarik, M. S. (2021). Assessing the effectiveness of vocational training programs in Pakistan: an experimental study. *Education+ Training*, *63*(5). 665-678. https://doi.org/10.1108/ET-04-2020-0085

Chuang, H. (1997). High school youths dropout and re-enrolment behavior. *Economics of Education Review*, *16*(2),171-186. https://doi.org/10.1016/S0272-7757(96)00058-1

Coombs, P. H. and Ahmed, M. (1973) New paths to learning, UNICEF: New York.

Çalışkan, M. ve Mencik, Y. (2015). Değişen dünyanın yeni yüzü: sosyal medya. Akademik Bakış Uluslararası Hakemli sosyal Bilimler Dergisi, (50), 254-277. https://dergipark.org.tr/tr/pub/abuhsbd/issue/32944/366052

Çam, F. T., ve Bayram, A. (2015). Açık öğretim lisesinde artış: Kadın öğrenciler. *Eğitim Bilim Toplum, 13*(49), 84,99. https://hdl.handle.net/11494/4034

Çetinkaya, S., ve Demirel, B. (2022). Öğrencilerin açık öğretim lisesini tercih nedenleri ve açık öğretim lisesi hizmetlerine yönelik görüşleri (Erzin Örneği). *Research in Social Sciences, 2*. 79-104. https://www.researchgate.net/profile/Bora-Cosar/publication/363657246_Relationship_of_Passion_for_Work_with_Turkish_Academics_A_Qualitative_Research/links/632862df071ea12e364666be/Relationship-of-Passion-for-Work-with-Turkish-Academics-A-Qualitative-Research.pdf#page=78

Can, E. ve Sakallı, A. (2023). Örgün eğitimden açık liseye geçiş nedenleri: Bir durum çalışması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *9*(1), 194-237. Doi: 10.51948/auad.1214224

Daniel, S. S., Walsh, A. K., Goldstone, D. B., Arnold, E. M., Reboussin, B. A., and Wood, F. B. (2006). Suicidality, school dropout, and reading problems among adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, *39*(6), 507-514. https://doi.org/10.1177/00222194060390060301

Dekkers, H., and Claassen, A. (2001). Dropouts-Disadventeged by defination? A study of the perspective of early school leavers. *Studies in Educational Evaluation*, *27*(4), 341-354. https://eric.ed.gov/?id=EJ646437

Demirtaş, Z., Tutkun, Ö. F. ve Arslan, A. (2017). Mesleki açık öğretim lisesi (MAÖL) öğrencilerinin mesleki eğitime yönelik görüşleri. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(4), 231-240. https://dergipark.org.tr/en/pub/pesausad/issue/36306/413513

Dirik, H. (2020). *Ortaöğretim kurumlarında okul terkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Doll, B., and Hess, R. (2001). Trough a new lens: Contemporary psychological prespectives on school completion and dropping out of high school. *School Psychology Quarterly*, *16*(4), 351-356. https://doi.org/10.1521/scpq.16.4.351.19895

Duman, A. (2003). Bazı eğitim bilimi kavramlarına ilişkin genel bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10), 0-0. https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23504/250420

Ellenbogen, S., and Chamberland, C. (1997). The peer relations of dropouts. A comparative study of a risk and not at-risk youths. *Journal of Adolescence*, *20*(4),355-367. https://doi.org/10.1006/jado.1997.0092

Fortbildung (2022). *Schulformen.* https://www.fortbildung.net/ratgeber/schulformen

French, D., and Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence*, *11*(3), 225-244. https://doi.org/10.1111/1532-7795.00011

Graeff-Martins, A., Oswald, S., Comassetto, J., Kieling, C., Goncalves, R., and Rıhde, L. (2006). A package of ıntervention to reduce school dropout in public schools in a developing country. *Europian Child and Adolscent Psychiatry*, *15*(8), 442-449. https://link.springer.com/article/10.1007/s00787-006-0555-2

Güçlü, M. ve Bozgeyikli, H. (2017). Türkiye'de mesleki açık öğretim liseleri: Tarihsel gelişim açısından bir değerlendirme. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, *6*(14), 138-155.

Güngör, C. ve Özdemir, M.Ç. (2017). Sosyal sermaye ve eğitim ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(1), 70-90. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/29870/300285

Gür, B. S. ve Kurt, D. T. (2011). Türkiye'de ailelerin eğitim ihtiyaçları. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 27*(27). https://dergipark.org.tr/en/pub/spcd/issue/21121/227502

Kamiloğlu, F. ve U. Yurttaş, Ö. (2014). Sosyal medyanın bilgi edinme ve kişisel gelişim sürecine katkısı ve lise öğrencileri üzerine bir alan çalışması. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, (21) , 129-150. Doi: 10.16878/gsuilet.96678

Karaağaçlı, M. (2014). Açık öğretim lisesi yapısal işleyiş süreçlerinde teknoloji kullanımı ve etkileşimli teknolojiler gereksinimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 0*(3), 250-264.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi* . Nobel Yayın Dağıtım.

McMillan, M., Kaufmann, P., and Whitener, S. (1994). *Dropout rates in the united states: 1993.* USGPO. https://nces.ed.gov/pubs96/96863.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı (1973). *Millî* Eğitim Temel Kanunu.

Millî Eğitim Bakanlığı (2012). *Millî E*ğitim Bakanlığı İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği.

Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği.*

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği.*

Millî Eğitim Bakanlığı (2020). *Millî Eğitim İstatistikleri 2020/'21. Örgün Eğitim.* https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=424: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı (2022a). *Açık Öğretim İmam Hatip Lisesi - Okulumuz*. https://aoihl.meb.gov.tr/

Millî Eğitim Bakanlığı (2022b). *Açık Öğretim Lisesi - Tarihçe*. http://aol.meb.gov.tr/www/okulumuz/icerik/1

Millî Eğitim Bakanlığı (2022c). *Açık Öğretim Ortaokulu - Okulumuz*. https://aio.meb.gov.tr/www/okulumuz/icerik/2

Millî Eğitim Bakanlığı (2022d). *Mesleki Açık Öğretim Lisesi - Okulumuz*. https://maol.meb.gov.tr/

Millî Eğitim Bakanlığı (2022e). *Hayat Boyu Öğrenme*. Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Projesi II. https://hayatboyu.meb.gov.tr/hayat-boyu-ogrenme/

Millî Eğitim Bakanlığı (2022f). *Millî Eğitim İstatistikleri - Örgün Eğitim.* https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı (2022g). *Mesleğim Hayatım.* https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/egitim/yaygin-egitim

Millî Eğitim Bakanlığı (2022h). *Açık Öğretim Daire Başkanlığı 2021-2022 Eğitim ve Öğretim Yılı Öğrenci İstatistikleri.* Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün E-26879895-605.01-49511601 sayılı ve 12.05.2022 tarihli yazısı ile ulaşılmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (2022i). *Strateji Geliştirme Başkanlığı Milli Eğitim İstatistikleri*. https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64

Mollaibrahimoğlu, M. (2016). Lifelong learning policies in Turkey. *Journal of Life Economics*, *3*(Special/Öz),119-125. https://doi.org/10.15637/jlecon.145

Murphy, E., Rodríguez-Manzanares, M. A., and Barbour, M. (2011). Asynchronous and synchronous online teaching: Perspectives of Canadian high school distance education teachers. *British Journal of Educational Technology*, *42*(4), 583-591. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01112.x

Öncü, E. (2017). *Ortaöğretim öğrencilerinin açık öğretim lisesine geçiş nedenlerine ilişkin öğrenci, okul yöneticisi, öğretmen ve veli görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Peter-A.-Silbermann-Schule (2022). *Staalisches Abendgymnasium für Berufstätige.* https://abendgymnasium.de/ueber-uns/peter-a-silbermann/

Price, L., Richardson, J. T., and Jelfs, A. (2007). Face-to-face versus online tutoring support in distance education. *Studies in higher education*, *32*(1), 1-20. Doi: 10.1080/03075070601004366

Rees, D. I., and Mocan, H. N. (1997). Labor market conditions and the high school dropout rate: Evidence from New York State. *Economics of Education Review*, *16*(2), 103-109. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272775796000374

Sipahi, K. B. (2019). *Mesleki açık öğretim lisesi öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıladıkları engeller ile tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Doktora Tezi]. Sakarya *Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.*

Sözer, Y. (2017). Mesleki açık öğretim lisesi öğrencilerinin örgün eğitim dışında olma nedenlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi (30)*, 493-507. https://doi.org/10.14582/DUZGEF.785

Şahin, U., ve Uysal, M. (2017). Açık öğretim lisesinin yetişkin eğitiminde katılım sorunsalı bağlamında incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *50*(1), 127-159. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/508575

Şenel, S. ve Kutlu, Ö. (2016). Ankara Üniversitesi uzaktan eğitim programına katılan öğrencilerin akademik başarılarını yordayan faktörler. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 6(2) , 0-0. Doi: 10.21031/epod.87414

Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.

Taylı, A. (2008). Eğitim sisteminde önemli bir sorun: Okulu bırakma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3*(30), 89-101. http://acikerisim.mu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12809/8379

The National Institute of Open Schooling (2022). *NIOS.* https://www.nios.ac.in/

Toprak, M., ve Erdoğan, A. (2012). Yaşamboyu öğrenme: Kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 69-91. https://dergipark.org.tr/en/pub/higheredusci/issue/61478/917984

Türkiye İstatistik Kurumu (2012-2020). *Millî* Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim. https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=egitim-kultur-spor-ve-turizm-105&dil=1

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Yaz/2023 ● Sayı: 239, (2241-2260)

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Uzamsal Yeteneklerinin Problem Çözme ile İlişkisi: Matematiksel Muhakemenin Aracı Rolü

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ahmet KURNAZ[1], Eyüp YURT[2], Naziye KOÇLAR[3]

1 Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, akurnaz@erbakan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1134-8689.

2 Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, eyupyurt@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4732-6879.

3 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, nkoclar_14@outlook.com, ORCID: 0000-0003-1529-4649.

Gönderilme Tarihi: 30.05.2022 Kabul Tarihi: 10.10.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1123580

Atıf: "Kurnaz, A. , Yurt, E., ve Koçlar, N. (2023). Üstün yetenekli öğrencilerin uzamsal yeteneklerinin problem çözme ile ilişkisi: Matematiksel muhakemenin aracı rolü. *Millî Eğitim Dergisi, 52* (239), 2241-2260. DOI: 10.37669/milliegitim.1123580"

Öz

Bu araştırmada, üstün zekâlı öğrencilerde uzamsal yetenek ve problem çözme arasındaki ilişkide matematiksel muhakemenin aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modeli temel alınarak yürütülmüştür. Türkiye'nin; Adana, Bursa, Elâzığ, Erzincan, Erzurum, İzmir, İzmit, Kayseri, Konya ve Manisa Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 270 üstün zekâlı sekizinci sınıf öğrencisi çalışmaya dâhil edilmiştir. Kâğıt katlama, zihinsel çevirme, matematiksel problem çözme ve matematiksel güç testleri kullanılarak veriler elde edilmiştir. Uzamsal yeteneğin problem çözme üzerindeki etkisinde muhakemenin aracı rolünü test etmek için Process Macro Model 4 kullanılmıştır. Uzamsal yetenek puanları ile problem çözme ve muhakeme puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişkiler bulunmuştur. Problem çözme puanları ile muhakeme puanları arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki gözlenmiştir. Uzamsal yetenek ve problem çözme arasındaki ilişkide matematiksel muhakemenin kısmi aracı role sahip olduğunu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, uzamsal yeteneği ve matematiksel muhakeme becerilerini birlikte kullanmayı gerektiren etkinlikler ile problem çözme becerisinin gelişimini doğrudan ve önemli düzeyde desteklenebileceğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: *problem çözme, matematiksel muhakeme, uzamsal yetenek, üstün zekâlı öğrenciler*

The Relationship between Gifted Students' Spatial Ability and Problem Solving: The Mediating Role of Mathematical Reasoning

Abstract

This study aimed to examine the mediating role of mathematical reasoning in the relationship between spatial ability and problem-solving in gifted students. The research was conducted based on the relational screening model. Turkey's; 270 gifted eighth-grade students studying in Adana, Bursa, Elazig, Erzincan, Erzurum, Izmir, Izmit, Kayseri, Konya, and Manisa Science and Art Centers were included in the study. Data were obtained using paper folding, mental rotation, mathematical problem solving, and mathematical power tests. Process Macro Model 4 was used to test the mediating role of reasoning in the effect of spatial ability on problem-solving. Moderately positive correlations were found between spatial ability scores and problem-solving and reasoning scores. A moderately positive relationship was observed between problem-solving scores and reasoning scores. It has been determined that mathematical reasoning partially mediates the relationship between spatial ability and problem-solving. The obtained results indicated that the development of problem-solving skills could be directly and significantly supported by activities that require using spatial ability and mathematical reasoning skills together.

Keywords: *problem solving, mathematical reasoning, spatial ability, gifted students*

Giriş

Matematik, düşünsel bir faaliyettir ve bu alana duyarlı insanların "doğruyu bilme ve anlama" merakının sonucunda gelişmektedir. Matematik soyut bir bilimdir ancak insanın gerçek yaşamına olan faydası yadsınamayacak derecede somuttur. Zira çevremizde olan biten her şey kararlı davranmaktadır ve bu kararlılık matematikle açıklanabilmektedir (Altun, 2018). Matematiksel yetkinlik, günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünme tarzını geliştirme ve uygulamadır. Sağlam bir aritmetik becerisi üzerine inşa edilen süreç, faaliyet ve bilgiye vurgu yapılmaktadır. Matematiksel yetkinlik, mantıksal ve uzamsal düşünme ve formüller, modeller, kurgular, grafikler ve tablolar yoluyla sunmanın matematiksel modlarını farklı derecelerde kullanma beceri ve isteğini içermektedir (MEB¸ 2018). Üstün zekalı bireyler matematiksel becerilerde akranlarına göre anlamlı düzeyde farklılıklar göstermektedir (Karaduman ve Davaslıgil, 2019).

Matematiksel beceriler, farklı öğretim teknikleri kullanılarak öğrencilere kazandırılabilir (Natarajan, Sulaimi, Lacap ve Kumar, 2022). Ancak, bireylerin doğuştan

matematiksel becerilere yatkınlığı da göz ardı edilemez. Üstün zekâ, insan hayatı için temel değeri olan belirli yetenek alanlarında olağanüstü potansiyele veya kapasiteye sahip olmak anlamına gelir (Sak, 2011). Türkiye'de üstün zekâlı bireyler Bilim ve Sanat Merkez'lerinde (BİLSEM) destek eğitim kapsamında örgün eğitimle birlikte okul sonrası ek öğretim hizmetleri alabilmektedir. Üstün zekalı çocuklar matematiksel akıl yürütme ve muhakeme¸ problem çözme ve uzamsal düşünme gibi matematik becerilerine sahiptirler. Üstün yetenekli öğrencilerin matematiksel becerileri arasındaki ilişkilerin anlaşılması, öğretim hizmetinin kalitesini artırmaya yönelik öneriler geliştirmeye yardımcı olabilir.

Problem Çözme

Problem çözme ve kurma, matematiksel muhakeme, matematiksel akıl yürütme bu yetkinliklerin başında gelmektedir (Niss ve Hojgaard, 2019). Problem çözme becerisi matematiğin temelinde yer alır ve kişinin matematikte yetkinlik kazanmasında önemli bir role sahiptir (Temel ve Altun, 2020). Amerikan Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (NCTM)'ne göre "problem çözme" terimi, öğrencilerin matematiksel anlayışını ve gelişimini sağlamak için¸ öğrencilere entelektüel zorluklar oluşturma potansiyeline sahip matematiksel görevler verilmesi gerektiğini ifade eder. Okullarda matematik eğitiminde problem çözmeye odaklanılması gerekmektedir (NCTM, 1980). Bir probleme çözüm bulmak için öğrenciler¸ bilgilerini harekete geçirecek ve bu süreç boyunca ihtiyaç duyduğu yeni matematiksel anlayışlar ve yapılar geliştireceklerdir. Problem çözme, matematik programlarının bütünleştirici bir parçasıdır (Howland, 2001). Türkiye'de de öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi matematik öğretim programlarının önemli amaçları arasındadır (MEB, 2018). Matematiksel bilgiyi kavrama ve bu bilgiler arasında ilişki kurma, öğrencilerin problem çözme sürecinde meydana gelmektedir. Problem çözme becerisi matematiğin tüm alt öğrenme alanlarının vazgeçilmez bir parçası olmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerde problem çözme becerisi geliştikçe muhakeme, orantısal akıl yürütme, karar verme, eleştirel düşünme¸ görsel-uzamsal düşünme becerileri olumlu yönde etkilenmektedir (Hacıömeroğlu ve Hacıömeroğlu, 2017: Koç Deniz, 2019). Bu hususlar dikkate alındığında problem çözme becerisinin uzamsal yetenek ve muhakeme yetenekleriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Görsel Uzamsal Düşünme

Görsel-uzamsal beceriler, görsel örüntüleri ve nesneleri algılama, analiz etme ve dönüştürme yeteneğidir. Görselleştirme, rotasyon ve imgeleme yeteneği özellikle teknik alanlar için önem taşımaktadır (Zack, Mires, Tversky ve Hazeltine, 2000). Görsel boyut, imgelerin belirgin özelliklerinin işlemlenmesinde kullanılır. Uzamsal boyut

ise imgelerin hareketini ve konumunu işlemler (Dehn, 2014). Lohman'a (1993) göre uzamsal yetenek bir nesneyi görsel olarak çizebilme, yeniden düzenleme, başka bir şekle dönüştürebilme ve devamını getirebilme olarak tanımlanmıştır. Farklı yönlerde çevrildiği hayal edilen nesnelerin oluşacak görünümlerini veya pozisyonlarını zihinde canlandırmak uzamsal yetenekle ilgilidir (Kim, Heo, Shin ve Kim 2018). Zihinsel rotasyon, görsel işleyen bellek, parça- bütün ilişkisi ve görsel uyarıcıları analiz ve sentez edebilme yetenekleri görsel-uzamsal muhakemeyi yorumlamak için kullanılmaktadır (Cattel-Horn- Weiss, Saklofske, Holdnack ve Prifitera, 2015). Görsel-uzamsal algısal işlemleme yeteneği; görselleştirme, uzamsal ilişkiler, algı hızı, zihinsel rotasyon, algısal esneklik, Gestalt algı, uzamsal tarama gibi becerilerinden oluşur (Schneider ve McGrew, 2012). Görsel-uzamsal algısal işlemleme matematik becerileri ile yakından ilişkilidir (Geary, 1993). Öte yanında görsel-uzamsal işlemlemenin öğrenme için eşik işlevi de olabilir (McGrew ve Wedling, 2010). Matematik problemlerini çözme sürecinde görselleştirme ve görsel düşünme sistemleri önemli beceriler arasında kabul edilmektedir (Hegarty ve Kozhevnikov, 1999). Görsel işleme, problemleri çözmek için zihinsel imgeleri kullanma yeteneğidir. Şematik görsellerin kullanımı görsel uzamsal yetenekle bağlantılıdır. Bir problemin çözümünde şematik görsellerin kullanımı problemi çözmede yardımcı ve etkilidir. Görsel bilgi alınarak basit işlemler aracılığı ile bilgi olarak işlenerek üst düzey görsel problemlerin çözümünde kullanılır. Buna göre, görsel düşünme sistemini kullanan birey problemleri şekil, diyagram, tablo gibi unsurları kullanarak çözme eğilimi göstermektedir.

Matematiksel Muhakeme

Problem çözme süreci matematiksel muhakeme becerilerini gerektirirken (Balcı, 2007), muhakeme becerisi problem çözme sürecini geliştirir (Hasanah, Tafrilyanto ve Aini, 2019; Lithner, 2000). Matematiksel tahminler yapma, örüntüleri tanıma, matematiksel tartışmalar geliştirme ve değerlendirme, bilgileri çeşitli şekillerde sunma, tümevarım ve tümdengelim akıl yürütme, kendi düşüncelerini geçerli kılacak açıklamalar yapma gibi becerileri içinde barındıran muhakeme sürecine matematiksel muhakeme denir (NCTM, 2000). Muhakeme ilişkileri fark etme ve anlama, benzerlikleri ve farklılıkları tanımlama, çıkarma yapma, genelleme, hipotez kurma, öngörme, sınıflama, sonuç çıkarma ve tümevarımsal düşünme becerilerini kapsayan çok boyutlu bir kapasitedir (Horn ve Blankson, 2005; Zhu, Cayton, Weiss ve Gabel, 2008). Matematiksel muhakemenin alt boyutlarının analiz, genelleme ve sentez olduğu bilinmektedir. Analiz, değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyerek örüntüleri tanıma; genelleme, problem çözme stratejilerini farklı problemlerde kullanma ve sentez, matematiksel işlemleri ve farklı problem çözme stratejilerini bir araya getirerek sonuçlardan üst düzey sonuçlara erişmektir (Sherry, 2006). Bu ise problem çözme sürecinde

ve matematiksel bir durumu açıklamada muhakeme yeteneğinin oldukça etkili olduğunun bir göstergesidir. Ayrıca muhakeme, bir konudaki görüşlerin birtakım ölçütlerle kıyaslanarak argümanların açıklanmasını ve fikirlerin yeniden gözden geçirilmesini sağlayarak bireylere bağımsız ve yaratıcı fikirler sunabilme olanağı tanır. Problem çözmede farklı strateji ve düşüncelerin meydana çıkması, bireyin kendi düşünce ve akıl yürütmelerinin farkına vararak düşüncelerini yeniden temellendirmesini sağlar.

Matematiksel Beceriler Arasındaki İlişkiler

Matematik becerileri problem çözme ve kurma, matematiksel muhakeme, matematiksel akıl yürütme ve uzamsal düşünme (Niss ve Hojgaard, 2019) şeklinde sınıflandırılsa bile bu becerilerin birbirinden tamamen ayrılması mümkün değildir. Bu beceriler arasında ilişkiler olduğu bilinmekle birlikte bazen biri diğerini etkileme gücünde olabilmektedir. Hatta bazen bir matematiksel beceri diğerini doğrudan etkilerken bir diğer matematiksel beceri bunlar arasında aracılık rolü üstlenebilmektedir. Aracı değişken, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin belirlenmesinde aracılık eden değişkendir (Robins ve Greenland, 1992). Aracı değişken, bağımsız değişkenin bir sonucu iken bağımlı değişken de aracı değişkenin sonucu olur. Aracılık modellerinde bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki doğrudan ilişkilere odaklanılmaz. Bu modellerde aracı değişkenin bağımlı ve bağımsız değişkenle ilişkisini incelemek amaçlanmaktadır (Yılmaz ve Dalbudak, 2018; Kılıç ve Saygılı, 2019). Matematiksel beceriler arasında da bir ilişki ve etkileşim olmakla birlikte hangi becerinin diğerini nasıl etkilediğine yönelik bir tespit net olarak ortaya konulmamıştır. Matematiksel muhakeme becerisi tartışma ve ispatlar geliştirme; problem çözme; matematiksel çıkarımlar yapma ve işlemler, kurallar ve ilişkileri kullanma ve tahminde bulunma becerilerini geliştirmektedir (Taş ve Yöndemli, 2018). Buna göre, bireyde bulunması gereken temel yaşamsal becerilerden biri olan muhakeme becerisi diğer becerilerle yakından ilişkilidir. Uzamsal yetenekler matematiksel muhakeme becerisini etkilemekte (Van Garderen; 2006) ve problem çözme becerisini geliştirmektedir (Booth ve Thomas, 1999; Guay ve McDaniel, 1977; Wang, Cao, Zhou ve Qi, 2022). Muhakeme becerisi ise problem çözme sürecinde en etkili öge olarak karşımıza çıkmaktadır. Muhakeme, problem çözme sürecinde işe koşulan düşünme becerilerini destekleyen ve sahnenin arkasında çalışan üst düzey düşünme biçimidir. Uzamsal yeteneğin problem çözme becerisi üzerindeki etkisinin belirlenmesinde muhakeme becerisinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada uzamsal düşünmenin (bağımsız değişken) problem çözme becerisi (bağımlı değişken) üzerinde muhakeme becerisinin aracı değişken rolü araştırılmaktadır.

Matematik tüm bireyler için bir bilgi olmanın ötesinde bir düşünme becerisidir (Ersoy, 1997; Işık, Çiltaş ve Bekdemir, 2008). Bununla birlikte matematik üst düzey

bir beceridir ve üst düzey zihinsel kapasitesi yüksek bireylerin matematikte çok daha başarılı olduğu bilinmektedir. Buna dayalı olarak üst düzey zihinsel kapasiteye sahip üstün zekâlı bireyler matematiksel becerilerde de yaşıtlarının ötesinde başarıya sahiptir (Hermelin ve O'Connor, 1961). Üstün zekâlı öğrenciler, özel akademik alanlarda veya zekâ, yaratıcılık, sanat ve liderlik kapasitesi yönüyle yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans göstermektedirler (MEB, 2016). Problem çözme¸ muhakeme¸ yaratıcı düşünme¸ uzamsal düşünme becerilerinde akranlarına göre ileri düzeyde olmak bu öğrencilerin temel özellikleri arasında yer almaktadır (Kim ve Cho, 2003; Sak, 2019). Üstün zekâlı çocukların matematik alanındaki problem çözme özellikleri şöyledir: Problemi farklı şekilde düzenleyebilir, problemin çözümü için hızlı ve etkili öneriler geliştirebilir, zihinsel olarak çeviktir, matematiksel işlemleri ustaca gerçekleştirir, çözüm önerilerini hızlıca uygular, analiz ve sentez gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanarak çözüm üretebilirler (Sisk, 1987). Görsel-uzamsal yetenekler açısından üstün zekâlı öğrencilerin tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla daha ileri düzeyde olduğu bilinmektedir (Karaduman ve Davaslıgil, 2019).

Çalışmanın Amacı ve Önemi

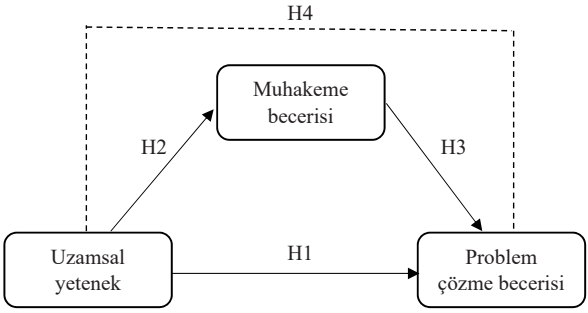
Alan yazında tipik gelişim gösteren öğrencilerin uzamsal yetenekleri, problem çözme ve muhakeme becerileri arasındaki ilişkilerin daha çok ele alındığı gözlenmektedir (Booth ve Thomas, 1999; Guay ve McDaniel, 1977; Van Garderen, 2006; Van Garderen ve Montague, 2003; Tartre, 1990). Bu araştırmada ise üstün zekâlı öğrencilerin matematiksel becerileri arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Üstün zekâlı öğrencilerin sözel, görsel-uzaysal, sayısal ve bu üç formun bir bileşimi matematiksel becerileri birbirleri ilişkilidir. Ayrıca üstün zekâlı öğrenciler matematikte temel sayı bilgisi, tam sayı hesaplamaları, kesirler, kelime-problem çözme, geometri ve cebir becerilerinde yaşıtlarının oldukça ilerisindedir (Peng, Namkung, Barnes ve Sun, 2016). Üstün zekâlı çocuklar matematiksel muhakeme sürecinde akranlarına göre daha etkili karmaşık stratejiler kullanmaktadır (Geary and Brown, 1991). Üstün zekâlı çocuklar uzun süreli bellekten yanıtları doğrudan geri çağırma ve sözel sayma hızları nerede ise yetişkinlerin düzeyindedir ve bilişsel işleyişine ilişkin daha karmaşık becerilere sahiptirler. Ayrıca matematikte üstün zekâlı öğrenciler¸ akademik olarak matematikte başarılı olan akranlarına göre çalışma belleği sistemi içinde hız, ketleme ve yürütme işlevlerini adlandırmada daha iyi performans göstermektedirler (Swanson, 2006). Tüm bu becerilerde yaşıtların ötesinde olan üstün zekâlı öğrencilerin matematiksel becerileri arasındaki etkileşimin nasıl olduğu bilinmemektedir. Berg ve McDonald (2018) üstün zekâlı çocukların görsel-uzamsal yetenekleri ve çalışma belleklerinin tipik gelişim gösteren olarak başarılı çocuklarla karşılaştırılması gerektiğini belirtmiştir.

Üstün zekâlı öğrencilerin temel matematik becerileri arasındaki ilişki ve etkileşimin ortaya konulması onların tanılanmasında kullanılacak ölçme araçlarının temel

yapısı ve alt boyutları arasındaki ağırlığın belirlenmesinde işe yarayabilir. Ayrıca bu öğrencilere matematik eğitiminde matematiksel beceriler arasındaki ilişkilerin bilinmesi bu becerilerin öğretim şekli, önceliği ve sarmallığının belirlenmesinde katkı sağlayacaktır. Bu nedenle üstün zekâlı öğrencilerin matematikte problem çözme, uzamsal yetenekleri ve matematiksel muhakeme becerileri arasındaki ilişkilerin ve etkileşimin ortaya konulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışmanın teorik çerçevesine uygun olarak, aşağıdaki araştırma modeli geliştirilmiştir.

Şekil 1

Araştırma Modeli



H1. Uzamsal yetenek problem çözmeyi pozitif yönde etkilemektedir.

H2. Uzamsal yetenek muhakemeyi pozitif yönde etkilemektedir.

H3. Muhakeme problem çözmeyi pozitif yönde etkilemektedir.

H3. Uzamsal yetenek ve problem çözme arasındaki ilişkide muhakemenin aracı rolü bulunmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, üstün zekâlı öğrencilerinin uzamsal yetenekleri, matematiksel problem çözme ve muhakeme becerileri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Çalışma, ilişkisel tarama modeli temel alınarak yürütülmüştür. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını, yönünü ve derecesini belirlemeyi amaçlayan modellerdir (Karasar, 2000). Aracı değişken, bağımsız değişkenin bir sonucu iken bağımlı değişken de aracı değişkenin sonucu olur. Aracılık modellerinde bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki doğrudan ilişkilere odaklanılmaz. Bu modellerde aracı değişkenin bağımlı ve bağım-

sız değişkenle ilişkisini incelemek amaçlanmaktadır. Bu şekilde ilk bakışta göze çarpmayan dolaylı ilişkilerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Kılıç ve Saygılı, 2019; Yılmaz ve Dalbudak, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırma Türkiye'nin; Adana, Bursa, Elâzığ, Erzincan, Erzurum, İzmir, İzmit, Kayseri, Konya ve Manisa Bilim ve Sanat Merkezinde (BİLSEM) öğrenim gören 270 üstün zekâlı sekizinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sekizinci sınıf öğrencilerinin BİLSEM eğitim programında 2-8 ay arası eğitim almış olmaları¸ uzamsal yeteneklerin bu yaşlarda belirli bir gelişim düzeyine ulaşmış olması (Marti¸ 2020) ve ilgili özellikleri ölçecek ölçme araçlarının bu yaş düzeyine uygun olması nedeni ile sekizinci sınıf öğrencileri tercih edilmiştir. Öğrencilerin 139'u (%51,5) erkek, 131'i (%48,5) ise kızdır. Her bir BİLSEM'den en az 25¸ en çok 30 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 129'u (%48) BİLSEM Özel Yetenekleri Geliştirme¸ 141'i (%52) Proje Üretimi Ve Yönetimi Eğitim Programlarında eğitim almaktadır.

Ölçme Araçları

Kâğıt Katlama Testi: Ekstrom ve arkadaşları (1976) tarafından geliştirilmiş ve Delialioğlu (1996) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 20 sorudan oluşan test, 14 yaş ve üzerindeki öğrencilere uygulanabilmektedir. Testte yer alan sorularda farklı şekillerde katlanıp farklı yerlerinden delinen kâğıtların, açıldıklarında deliklerin nerede belireceğinin tahmin edilmesi istenmektedir. Testtin puanlanmasında, verilen her bir doğru cevap için 1, yanlış ve boş bırakılan her bir cevap için ise 0 puan verilmektedir. Testin uygulama süresi 6 dakikadır. Testten alınan yüksek puanlar uzamsal görselleştirme yeteneğinin yüksek olduğunu işaret etmektedir. Bu araştırmada kâğıt katlama testi için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı 0,75'tir. Alfa değerlerinin 0,60-0,80 arasında bulunuyor olması ölçme aracının oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2004). Bu bilgilere göre testin iç tutarlılığa bağlı güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Zihinsel Çevirme Testi: Vanderberg ve Kuse (1978) tarafından geliştirilen test, Yıldız (2009) tarafından tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Test 14 yaş ve üzerindeki öğrencilere uygulanabilmektedir. Testte 24 soru bulunmaktadır. Testte yer alan her bir soruda üç boyutlu şekillerin farklı görünümlerinin zihinde manipüle edebilmesi istenmektedir. Testtin puanlanmasında, verilen her bir doğru cevap için 1, yanlış ve boş bırakılan her bir cevap için ise 0 puan verilmektedir. Testin uygulama süresi 12 dakikadır. Testten alınan yüksek puanlar uzamsal ilişkiler yeteneğinin yüksek olduğunu işaret etmektedir. Zihinsel çevirme testinin güvenirliğini belirlemek için hesaplanan alfa katsayısı 0,72'dir. Bu değer, testin iç tutarlılığa bağlı güvenirliğinin yeterli olduğunu işaret etmiştir.

Problem Çözme Testi: Öğrencilerinin problem çözme becerilerinin düzeyini belirlemek için Yurt ve Sünbül (2014) tarafından geliştirilen matematiksel problem çözme testi kullanılmıştır. Test 12 açık uçlu sorudan oluşmaktadır ve 14-15 yaş grubu öğrencilerine uygulanmaktadır Testteki sorular sayılar, ölçme, geometri, örüntü, cebir, istatistik ve olasılık konuları ile ilişkilidir. Testte, problemi tanımlama, çözüm için plan yapma, planı uygulama ve sonucu değerlendirme basamaklarına göre matematiksel problemlerin çözülmesi istenmektedir. Sorulara verilen cevaplar dereceli puanlama anahtarı kullanılarak 0 ile 4 arasında değişen değerlerde puanlanmaktadır. Testin uygulama süresi yaklaşık 40 dakikadır. Testten alınan yüksek puanlar matematiksel problem çözme becerisinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada problem çözme testi için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı 0,78'dir. Testin iç tutarlılığa bağlı güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Matematiksel Muhakeme Testi: Öğrencilerin matematiksel akıl yürütme becerisini ölçmek için Yeşildere (2006) tarafından geliştirilen Matematiksel Güç Testi kullanılmıştır. Test 10 açık uçlu sorudan oluşmaktadır ve 14-15 yaş grubu öğrencilerine yönelik geliştirilmiştir. Testin geliştirilmesinde NAEP (National Assessment of Educational Progress) tarafından belirlenen matematiksel güce yönelik temel yapı dikkate alınmıştır. Testin uygulama süresi yaklaşık 40 dakikadır. Sorulara verilen cevaplar dereceli puanlama anahtarı kullanılarak 0 ile 4 arasında değişen değerlerde puanlanmaktadır. Testten alınan yüksek puanlar matematiksel muhakeme becerisinin yüksek olduğunu göstermektedir. Testtin güvenirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı 0,75'tir. Elde edilen alfa katsayısı, testin iç tutarlılığa bağlı güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğunu işaret etmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmayı gerçekleştirmek için Necmettin Erbakan Üniversitesi'nden 18/06/2021 tarihinde 2021/381 sayılı Etik Kurul izni alınmıştır. Adana, Bursa, Elâzığ, Erzincan, Erzurum, İzmir, İzmit, Kayseri, Konya ve Manisa Bilim ve Sanat Merkezleri ile iletişime geçilerek uygulanacak testler posta yolu ile gönderilmiştir. Testleri uygulamak uzmanlık gerektirmemektedir. Her testin ilk sayfasında uygulama sürecini adım adım açıklayan bilgilere yer verilmiştir. Bununla birlikte, testi uygulayacak yönetici ve öğretmenlerle görüşülerek testin uygulama yönergesi hakkında detaylı bilgilendirme de yapılmıştır. Araştırmaya katılmak için gönüllü olan öğrencilere üç oturumda testler uygulanmıştır. Birinci oturumda matematiksel problem çözme testi, ikinci oturumda matematiksel muhakeme testi ve üçüncü oturumda zihinsel çevirme ve kâğıt katlama testleri uygulanmıştır. Oturumların tamamına katılan öğrencilerin verileri çalışmaya dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri analiz edilmeden önce bazı varsayımlar kontrol edilmiştir. Uzamsal yetenek, matematiksel problem çözme ve muhakeme puanlarının dağılımı çarpıklık ve basıklık katsayıları temel alınarak incelenmiştir. ±1 aralığında bulunan çarpıklık ve basıklık katsayıları puanların normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayıları belirtilen aralıkta yer almıştır (Tablo 1). Bu sonuç, ölçme araçlarından elde edilen puanların tek değişkenli normal dağılıma sahip olduğunu işaret etmiştir.

Tablo 1

Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Değişkenler	Çarpıklık		Basıklık	
	z	SH	z	SH
Uzamsal yetenek	-0,23	0,15	-0,83	0,30
Problem çözme	-0,02	0,15	-0,97	0,30
Muhakeme	0,43	0,15	-0,16	0,30

Uzamsal yetenek, matematiksel problem çözme ve muhakeme puanları arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. Uzamsal yeteneğin problem çözme üzerindeki etkisinde muhakemenin aracı rolünü test etmek için SPSS Process Macro Model 4 (Versiyon 4.0) kullanılmıştır (Hayes, 2017). Process Macro, bootstrap yöntemini temel alarak analizleri gerçekleştirmektedir. Bu yöntemde, oluşan doğrudan ve dolaylı etkilerin anlamlı olup olmadığı güven aralığı temel alınarak belirlenmektedir (Shrout ve Bolger, 2002). Hesaplanan Cook uzaklık değerleri (Cook distance <1) veri setinde çok değişkenli uç değerlerin bulunmadığını göstermiştir. Çok değişkenli normal dağılım varsayımını kontrol etmek için, Mardia'nın çok değişkenli standardize basıklık katsayısı temel alınmıştır. Mardia çok değişkenli standardize basıklık değerinin 8'den küçük olması verilerin çok değişkenli normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (Kline, 2011). Bu araştırmada standardize basıklık değeri 0,17 olarak hesaplanmış ve çok değişkenli normal dağılım varsayımının karşılandığı gözlenmiştir. VIF (Variance Inflation Factor) >10 değerleri çoklu bağlantı problemini işaret etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Hesaplanan en yüksek VIF değerleri 1,98'dir. Elde edilen değer, değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığını göstermiştir. Eşdeğişkenlik (homoscedasticity) varsayımını test etmek için standartlaştırılmış artışlara ait grafikler oluşturulmuştur. Histogram ve Normal P-P grafikleri incelenerek sonuçlar yorumlanmıştır. Buna göre, artıklar Histogram grafiğinde normale oldukça yakın dağılmıştır. Ayrıca, artıkların

Normal P-P grafiğinde dağılım çizgisine yakın ve paralel dağıldığı gözlenmiştir. Bu sonuçlar, eşdeğişkenlik varsayımının karşılandığını işaret etmiştir. SPSS 25.0 istatistik paket programı kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Aracılık etkisinin oluşması için bazı varsayımların karşılanması gerekmektedir. Bu varsayımlar; i) bağımsız değişken ile aracı değişken arasında anlamlı bir ilişkinin bulunması, ii) bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında anlamlı bir ilişkinin bulunması, iii) Aracı değişken regresyon analizine dâhil edildiğinde, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi azalırken, aracı değişkenin de bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunması şeklinde sıralanmıştır (Baron ve Kenny, 1986). İlk iki varsayımı test etmek için uzamsal yetenek, matematiksel problem çözme ve muhakeme puanları arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. Hesaplanan korelasyon katsayıları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Uzamsal Yetenek, Problem Çözme ve Muhakeme Puanları Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Katsayıları

	Değişkenler	Ort	Ss	1.	2.	3.
1.	Uzamsal yetenek	28,00	7,84	1		
2.	Problem çözme	29,13	10,72	0,470**	1	
3.	Muhakeme	23,66	7,75	0,602**	0,604**	1

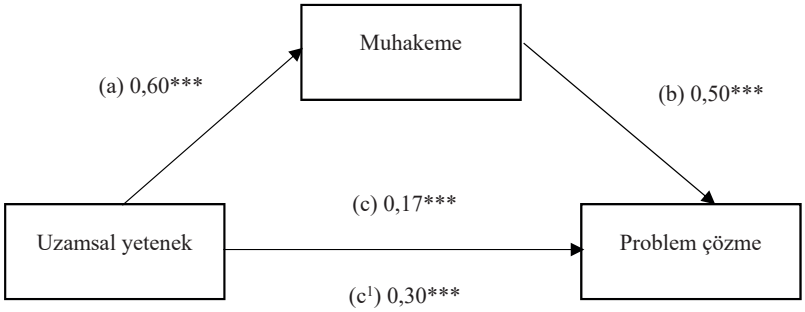
**p<0,01; N=270

Üstün zekâlı öğrencilerin uzamsal yetenek puanları ile problem çözme (r=0,470 p<0,01) ve muhakeme (r=0,602; p<0,01) puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişkiler bulunmaktadır. Problem çözme puanları ile muhakeme puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır (r=0,604; p<0,01). Bu sonuçlar, aracılık etkisi ile ilgili ilk iki varsayımın karşılandığını göstermiştir.

Aracılık etkisi ile ilgili üçüncü varsayımı test etmek ve dolaylı etkiyi gözlemlemek için SPSS Process Makro Model 4 (Versiyon 4.0) kullanılmıştır. Modelde uzamsal yetenek bağımsız değişken, problem çözme bağımlı değişken, muhakeme ise aracı (moderatör) değişken olarak yer almıştır (Şekil 2). Doğrudan ve dolaylı etkiler için hesaplanan yol katsayıları Tablo 3'te yer almaktadır.

Şekil 2

*Uzamsal Yeteneğin Problem Çözme Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkileri, ***p<0.001, c^1= Dolaylı Etki*



Tablo 3

Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkilere Ait Yol Katsayıları

Model				B	β	SE	t	p	LLCI	ULCI
Direkt etki										
UY	---->		MU	0,59	0,60	0,05	12,36	***	0,50	0,69
UY	---->		PÇ	0,23	0,17	0,08	2,76	**	0,07	0,39
MU	---->		PÇ	0,70	0,50	0,08	8,36	***	0,53	0,86
Toplam etki										
UY	---->		PÇ	0,65	0,47	0,07	8,71	***	0,50	0,79
Dolaylı etki										
UY	---->	MU	----> PÇ	0,42	0,30	0,07		***	0,29	0,56

***p<0,001; **p<0,01; UY= Uzamsal yetenek, MU=Muhakeme, PÇ=Problem çözme

Tablo 3'te yer alan doğrudan etkiler incelendiğinde, üstün zekâlı öğrencilerde uzamsal yeteneğin muhakeme (B=0,59; p<0,001; 95% CI (0,50; 0,69)) ve problem çözme (B=0,23; p<0,01; 95% CI (0,07; 0,39)) üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Matematiksel muhakemenin ise problem çözme üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı bir etkisi bulunmaktadır (B=0,70; p<0,001; 95% CI [0,53; 0,86]). Uzamsal yetenek ve muhakeme problem çözmedeki değişimin %38'ini açıklamıştır.

Toplam etki incelendiğinde, uzamsal yeteneğin problem çözme üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı bir etkisi bulunmaktadır (B=0,65; p<0,001; 95% CI [0,50; 0,79]). Dolaylı etki incelendiğinde, uzamsal yeteneğin muhakeme üzerinden problem çözmeyi pozitif yönde etkilediği gözlenmiştir (B=0,42; p<0,001; 95% CI [0,29; 0,56]). Elde edilen sonuçlar, uzamsal yetenek ve problem çözme arasındaki ilişkide matematiksel muhakemenin kısmi aracı role sahip olduğunu göstermiştir.

Tartışma

Üstün zekâlı öğrencilerin uzamsal yetenek ve problem çözme becerileri ile matematiksel muhakeme yetenekleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişkiler bulunmaktadır. Van Garderen ve Montague (2003), araştırmalarında üstün zekalı öğrencilerin matematikte problem çözme becerileri ile uzamsal yetenekleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Tartre (1990)¸ zihinsel çevirme testinden yüksek ve düşük puan alan öğrencilerle matematikte problem çözme becerileri ve uzamsal düşünme becerileri ile ilişki olduğu belirtmiştir. Guay ve McDaniel (1977)¸ araştırmalarında matematiksel başarısı yüksek olanların, uzamsal testlerin tamamında düşük matematik başarılara sahip öğrencilerden anlamlı ölçüde daha yüksek puan aldıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırma ile elde edilen sonuçlar daha önce yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermekte; üstün zekâlı öğrencilerin uzamsal yetenek ve problem çözme becerileri ile matematiksel muhakeme yetenekleri arasında akranlarında olduğuna benzer şekilde ilişkiler olduğu görülmektedir. Buna göre hem üstün zekâlı hem de tipik gelişim gösteren öğrencilerin akranlarının uzamsal yetenek ve problem çözme becerileri ile matematiksel muhakeme yetenekleri arasında ilişkiler olduğu söylenebilir. Kelly (2018)¸ araştırmasında uzamsal becerilerin, problem çözmede birkaç işlevi yerine getirebileceğini¸ gelişimsel olarak bakıldığında aralarında anlamlı bir ilişkiye sahip olduklarını belirtmiştir. Van Garderen (2006) çalışmasında¸ üstün yetenekli öğrencilerin problem çözmede görsel çizimler kullanma olasılıklarının matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencilere göre daha fazla olduğunu ve bu çizimleri kullanmanın problem çözme puanları ile güçlü bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalardan bazılarından elde edilen sonuçlar daha önce yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermekte; üstün yetenekli öğrencilerin uzamsal yetenek ve problem çözme becerileri ile matematiksel muhakeme yetenekleri arasında akranlarında olduğuna benzer şekilde ilişkiler olduğu görülmektedir (Van Garderen¸ 2006; Van Garderen ve Montague¸ 2003). Buna göre hem üstün yetenekli öğrencilerin hem de tipik gelişim gösteren öğrencilerin uzamsal yetenek ve problem çözme becerileri ile matematiksel muhakeme yetenekleri arasında ilişkiler olduğu söylenebilir (Guay McDaniel¸ 1977; Kelly¸ 2018; Tartre¸ 1990).

Üstün zekâlı öğrencilerin uzamsal yetenek ve problem çözme becerileri ile matematiksel muhakeme yetenekleri arasında ilişkilerin birbiri ile etkileşimi incelendiğinde üstün zekâlı öğrencilerde uzamsal yeteneğin matematiksel muhakeme ve problem çözme üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Matematiksel muhakemenin ise problem çözme üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Bu bulgu dikkate alındığında ise uzamsal yetenek ve matematiksel muhakeme, problem çözme becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Daha önce yapılan araştırmalar da (Booth ve Thomas, 1999; Guay ve McDaniel, 1977; Rakitin, Dallal ve Meck, 2018; Tartre, 1990; Van Garderen, 2006; Van Garderen ve Montague, 2003; Wang vd., 2022) bireylerin problem çözme becerisi ile uzamsal yetenek arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Dolayısı ile bu araştırma ile ulaşılan sonuçlar alanyazındaki araştırmalar ile benzer sonuçlar ortaya konmaktadır. Ancak bu araştırma daha önceki araştırmalarla ulaşılan sonuçlara ek olarak üstün zekâlı öğrencilerde uzamsal yetenek ve matematiksel muhakeme, problem çözme becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Bu araştırma bulgularına göre, üstün zekâlı öğrencilerde uzamsal yeteneğin problem çözme üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. Dolaylı etki incelendiğinde, uzamsal yeteneğin muhakeme üzerinden problem çözmeyi pozitif yönde etkilediği gözlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, uzamsal yetenek ve problem çözme arasındaki ilişkide matematiksel muhakemenin kısmi aracı role sahip olduğunu göstermiştir. Aracı değişken bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin bir kısmını veya tamamını üstlendiği dikkate alındığında matematiksel muhakeme becerisi uzamsal düşünme ve problem çözme becerilerinin bir kısmını yüklenmektedir.

Bu araştırmada da üstün zekâlı öğrencilerde ilk etapta göze çarpmayan uzamsal yetenek ve problem çözme arasındaki ilişkide matematiksel muhakemenin kısmi aracı role sahip olduğunu ortaya konulmuştur. Muhakeme becerisi problem çözme sürecini destekleyerek bireylerin matematikte daha başarılı olmasını sağlamaktadır (Firdausy ve Indriati, 2021; Kramarski, Mevarech ve Lieberman, 2001). Bu araştırmada da matematiksel muhakemenin üstün zekâlı öğlencilerde uzamsal düşünme ve problem çözme becerilerinde aracı role sahip olduğu ortaya konulmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Alan yazında üstün zekâlı olmayan öğrencilerin uzamsal yetenek ve matematiksel becerileri arasındaki ilişkilerin daha çok ele alındığı gözlenmektedir. Bu araştırmada ise üstün zekâlı öğrencilerin uzamsal yetenek ve problem çözme becerileri ile matematiksel muhakeme yetenekleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen

sonuçlar, üstün zekalı öğrencilerde uzamsal, problem çözme ve muhakeme yetenekleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğunu göstermiştir. Bu nedenle matematikte üstün zekâlılığın belirlenmesinde kullanılacak ölçme araçlarının tasarlanmasında matematiğin bu üç becerisi arasındaki ilişkiler dikkate alınabilir. Bununla beraber, matematikte özel yeteneklilğin incelenmesi ve belirlenmesinde bu beceriler dikkate alınabilir. Üstün zekâlı öğrencilerde matematik eğitiminde, matematiğin bu üç becerisinin öğrencilere kazandırılması öğrencilerin matematik başarılarının artırılmasında etkili olacaktır. Matematik dersi öğretim programlarında bu becerilerin geliştirilmesi için yeterli kazanım ve uygulamalara yer verilebilir.

Üstün zekâlı öğrencilerin uzamsal yetenek ve muhakeme becerileri problem çözme becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğrencilerin uzamsal yetenek ve muhakeme becerilerinin desteklenmesi matematiksel problem becerilerini doğrudan etkilemektedir. Matematiksel muhakeme becerisi, uzamsal yetenek ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkide aracı role sahiptir. Bu durum, öğretim hizmetlerinde uzamsal yetenek ve muhakemenin birlikte ele alınması gerektiğini, bu şekilde problem çözme becerisine daha fazla katkıda bulunabileceğini işaret etmiştir. Uzamsal yeteneği ve matematiksel muhakeme becerilerini kullanmayı gerektiren etkinlikler ile problem çözme becerisinin gelişimi doğrudan ve önemli düzeyde desteklenebilir.

Bu araştırma 10 farklı BİLSEM'e devam eden 270 sekizinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu durum, çalışmanın genellenebilirliğine sınırlılık getirmektedir. Daha geniş örneklem ile farklı sınıf seviyelerinde bulunan BİLSEM öğrencileri üzerinde benzer araştırmalar yapılabilir. Matematiksel muhakeme¸ problem çözme ve uzamsal düşünme becerilerinin birlikte gelişiminin nasıl olduğuna ilişkin deneysel araştırmalar yapılabilir. Matematiğin bu üç becerisine ilave olarak analitik düşünme, orantısal akıl yürütme ve aritmetik bilgisi gibi matematik becerilerinin de işe koşulduğu farklı araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

Balcı, A. (2007). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Berg, D. H., ve McDonald, P. A. (2018). Differences in mathematical reasoning between typically achieving and gifted children. *Journal of Cognitive Psychology, 30*(3), 281-291.

Booth, R. D., ve Thomas, M. O. (1999). Visualization in mathematics learning: Arithmetic problem-solving and student difficulties. *The Journal of Mathematical Behavior, 18*(2), 169-190.

Baron, R. M., ve Kenny, D. A. (1986). The moderatormediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173-1182.

Çokluk, O., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Dehn, M. J. (2014). The children's psychological processes scale: Factor structure and correlations with performance-based measures. *Journal of Attention Disorders, 18*(4), 305-317.

Delialioğlu Ö. (1996). *Contribution of students' logical thinking ability on achievement in secondary physics* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Ekstrom, R. B., D. Dermen, ve H. H. Harman, (1976). Manual for kit of factor-referenced cognitive tests. *Educational Testing Service*.

Ersoy, Y. (1997). Okullarda matematik eğitimi: Matematikte okur-yazarlık. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(13).

Firdausy, A. R., & Indriati, D. (2021). Mathematical reasoning abilities of high school students in solving contextual problems. *International Journal of Science and Society, 3*(1), 201-211.

Geary, D. C. (1993). Mathematical disabilities: cognitive, neuropsychological, and genetic components. *Psychological Bulletin, 114*(2), 345.

Geary, D.C., ve Brown, S.C. (1991). Cognitive addition: Strategy choice and speed-of-processing differences in gifted, normal, and mathematically disabled children. *Developmental Psychology, 27*, 398-406.

Guay, R. B., ve McDaniel, E. D. (1977). The relationship between mathematics achievement and spatial abilities among elementary school children. *Journal for Research in Mathematics Education, 8*(3), 211-215.

Guilford, J. P. (1947). *Guilford-zimmerman aptitude survey: Part V. Spatial orientation.* Sheridan Supply Company.

Hacıömeroğlu, G., ve Hacıömeroğlu, E. S. (2017). Examining the relationship between gender, spatial ability, logical reasoning ability, and preferred mode of processing. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences, 7*(1), 116-131.

Hasanah, S. I., Tafrilyanto, C. F., ve Aini, Y. (2019, March). *Mathematical reasoning: The characteristics of students' mathematical abilities in problem solving. In Journal of Physics: Conference Series, 1188*(1)**.**

Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford Publications.

Hegarty, M., ve Kozhevnikov, M. (1999). Types of visual–spatial representations and mathematical problem solving. *Journal of Educational Psychology, 91*(4), 684–689.

Hermelin, B., ve O'connor, N. (1961). Recognition of shapes by normal and subnormal children. *British Journal of Psychology, 52*(3), 281-284.

Holdnack, J. A., Prifitera, A., Weiss, L. G., ve Saklofske, D. H. (2016). WISC-V and the personalized assessment approach. *WISC-V assessment and interpretation: Scientist-practitioner perspectives*, 373-413.

Horn, J. L., ve Blankson, N. (2005). Foundations for better understanding of cognitive abilities. In D. P. Flanagan, ve P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 41–68). (2nd ed.). Guilford Press.

Howland, M. (2001). *Sixth-grade students' use of schema knowledge in word problem solving*. San Jose State University.

Işık¸ A, Çiltaş, A., ve Bekdemir, M. (2008). Matematik eğitiminin gerekliliği ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*, 174-184.

Karaduman, G. B., Davaslığil, Ü. (2019). Farklılaştırılmış geometri öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerdeki yaratıcılık, uzamsal yetenek ve erişiye etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 13*(2), 1305-1337.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemleri: kavramlar, ilkeler, terimeler*. Nobel Yayın Dağıtım, (Orijinal eser 1982'de yayımlandı).

Kılıç, T., ve Saygılı, İ. (2019). Örgütsel iletişimin örgütsel sessizliğe etkisinde örgütsel bağlılığın aracı değişken rolü: Görgül bir araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 5*(1), 1-22.

Kim, H., Cho, S., ve Ahn, D. (2004). Development of mathematical creative problem solving ability test for identification of the gifted in math. *Gifted Education International*, *18*(2), 164-174.

Kim, S. C., Heo, J. Y., Shin, H. K., ve Kim, B. I. (2018). The effects of computerized gaming program on cognition in children with mental retardation: A case study. *The Journal of Korean Physical Therapy*, *30*(5), 193-198.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Publications.

Koç Deniz¸ H. (2019). *Matematik dersinde oyun ve etkinlik destekli ters yüz sınıf modelinin öğrenci başarısına, problem çözme ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.

Kramarski, B., Mevarech, Z. R., ve Lieberman, A. (2001). Effects of multilevel versus unilevel metacognitive training on mathematical reasoning. *The Journal of Educational Research, 94*(5), 292-300.

Lithner, J. (2000). Mathematical reasoning in task solving. *Educational studies in mathematics*, 165-190.

Lohman, D. F. (1993). Teaching and testing to develop fluid abilities. *Educational Researcher, 22(*7), 12-23.

Martí, E. (2020). Post-piagetian perspectives of cognitive development. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.

McGrew, K. S., ve Wendling, B. J. (2010). Cattell-Horn-Carroll cognitive-achievement relations: What we have learned from the past 20 years of research. *Psychology in the Schools, 47*(7), 651–675.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)¸ (2016). PISA 2015 Ulusal Rapor. Ankara: MEB Yayınları. http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf adresinden 15 Mayıs 2022 tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)¸ (2005). İlköğretim matematik dersi öğretim programı ve Kılavuzu www.meb.gov.tr adresinden 25.02.2022 tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)¸ (2018). Matematik dersi öğretim programı. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329 sayfasından 15 Mayıs 2022 adresinden elde tarihinde alınmıştır.

Mix, K. S. (2019). Why are spatial skill and mathematics related? *Child Development Perspectives*, *13*(2), 121-126.

Natarajan, D., Al Sulaimi , B. H., Lacap, E. M., & Kumar, K. (2022). A comparative study of student mathematical performance in three modes of teaching and learning education during the Covid-19 pandemic. *International Journal of Current Educational Studies, 1*(1), 36–50. https://doi.org/10.5281/zenodo.6762580

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)¸ (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: Author.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)¸ (1980). Agenda for Action, NCTM, Reston, Virginia.

Niss, M., ve Højgaard, T. (2019). Mathematical competencies revisited. *Educational Studies in Mathematics, 102*(1), 9-28.

Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (çok değişkenli analizler)*. Kaan Kitabevi, Eskişehir.

Peng, P., Namkung, J., Barnes, M., ve Sun, C. (2016). A meta-analysis of mathematics and working memory: Moderating effects of working memory domain, type of mathematics skill, and sample characteristics. *Journal of Educational Psychology, 108*(4), 455.

Rakitin, B. C., Dallal, N. L., & Meck, W. H. (2018). Spatial memory structure and capacity: Influences on problem-solving and memory-coding strategies. In *Cognitive aspects of stimulus control* (pp. 155-183). Psychology Press.

Robins, J. M.¸ ve Greenland, S. (1992) Identifiability and exchangeability for direct and **ındirect** effects. *Epidemiology, 3*, 143-155.

Schneider, W. J., ve McGrew, K. S. (2012). *The Cattell-Horn-Carroll model of intelligence*. In D. P. Flanagan ve P. L. Harrison (Eds.), Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues (pp. 99–144). The Guilford Press.

Sherry, D. (2006). Mathematical reasoning: induction, deduction and beyond. *Studies in History and Philosophy of Science Part A, 37*(3), 489-504.

Shrout, P. E., ve Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: new procedures and recommendations. *Psychological methods, 7*(4), 422.

Sisk, D. A. (1987). *Creative teaching of the gifted*. McGraw-Hill College.

Swanson, H. L. (2006). Cross-sectional and incremental changes in working memory and mathematical problem solving. *Journal of Educational Psychology, 98*(2), 265.

Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (5th ed.), Boston: Allyn and Bacon.

Tartre, L. A. (1990). Spatial orientation skill and mathematical problem solving. *Journal for research in Mathematics Education*, *21*(3), 216-229.

Taş, İ. D. ve Yöndemli, E. N. (2018). Zekâ oyunlarının ortaokul düzeyindeki öğrencilerde matematiksel muhakeme yeteneğine olan etkisi. *Turkish Journal of Primary Education,, 3*(2), 46-62.

Temel, H. ve Altun, M. (2020). Problem çözme stratejilerinin matematiksel süreç becerilerine göre sınıflandırılması. *International Journal of Educational Studies in Mathematics, 7*(3), 173-197.

Tuttle Jr, F. B. (1988). Characteristics and identification of gifted and talented students. NEA professional Library.

Van Garderen, D. (2006). Spatial visualization, visual imagery, and mathematical problem solving of students with varying abilities. *Journal of Learning Disabilities, 39*(6), 496-506.

Van Garderen, D., ve Montague, M. (2003). Visual-spatial representation, mathematical problem solving, and students of varying abilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 18*(4), 246-254.

Vandenberg, S.G., ve A. R. Kuse, (1978). Mental rotations, a group test of three-dimensional spatial visualization. *Perceptual and Motor Skills, 47*(2): 599-604.

Wang, L., Cao, C., Zhou, X., & Qi, C. (2022). Spatial abilities associated with open math problem solving. *Applied Cognitive Psychology, 36*(2), 306-317.

Yeşildere, S. (2006). *Farklı matematiksel güce sahip ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin matematiksel düşünme ve bilgiyi oluşturma süreçlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Yıldız, B. (2009). *Üç boyutlu ortam ve somut materyal kullanımının uzamsal görselleştirme ve zihinde döndürme becerilerine etkileri* [Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Yilmaz, V., ve Dalbudak, Z. İ. (2018). Aracı değişken etkisinin incelenmesi: yüksek hızlı tren işletmeciliği üzerine bir uygulama. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 14*(2), 517-534.

Yurt, E., ve Sünbül, A. M. (2014). A structural equation model explaining 8th grade students' mathematics achievements. *Educational Sciences: Theory and Practice, 14*(4), 1642-1652.

Zack, J., Mires, J., Tversky, B., ve Hazeltine, E. (2000). Mental spatial transformation of objects and perspective, *2. Spatial Cognition and Computation, 2*, 315-332.

Zhu, J., Cayton, T., Weiss, L., ve Gabel, A. (2008). *Wechsler intelligence scale for children–Fourth edition: Technical report #7*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Yaz/2023 ● Sayı: 239, (2261-2280)

Mesleki Grup Rehberliği Programının 8. Sınıf Öğrencilerinin Meslek Kararı Verme Yetkinlik Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Anıl KELEŞ[1], Mehmet Ali ÇAKIR[2]

1 Psikolojik Danışman, MEB, Isparta Rehberlik ve Araştırma Merkezi, proleter_07@hotmail.com, ORCID:0000-0002-1015-7015.

2 Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, macakir@mehmetakif.edu.tr, ORCID:0000-0001-9288-2175.

Gönderilme Tarihi: 21.07.2022 Kabul Tarihi: 05.12.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1146598

Atıf: "Keleş, A., ve Çakır, M. A. (2023). Mesleki grup rehberliği programının 8. sınıf öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinlik düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 52* (239), 2261-2280. DOI: 10.37669/milliegitim.1146598"

Öz

Bu araştırma, mesleki grup rehberliği programının, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinlik düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Isparta il merkezinde eğitimlerine devam eden 32 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Bozgeyikli (2004) tarafından geliştirilen "Meslek Kararı Verme Yetkinlik Ölçeği" kullanılmıştır. Deneysel işlem 10 oturumdan oluşan, gelişimsel yaklaşımlara ait mesleki gelişim görevleri ile sosyal bilişsel kariyer kuramı bileşenlerine yer verilen öz yetkinlik odaklı mesleki rehberlik programı doğrultusunda yapılandırılmıştır. Uygulama sonunda elde edilen veriler kovaryans analizi (Ancova) ile değerlendirilmiştir. Bulgular öğrencilerin meslek kararı verme yetkinlik düzeyleri ile alt ölçekler olan bireysel ve mesleki özellikleri doğru değerlendirme, mesleklerle ilgili bilgi toplama ve gerçekçi planlar yapma yeterliğinde anlamlı farklar oluştuğu yönündedir. Bu durum hazırlanan mesleki rehberlik programının, sekizinci sınıf öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinliğini artırdığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: *öz yetkinlik, mesleki rehberlik programı, meslek kararı verme yetkinliği*

---

* Bu çalışma 13-15 Haziran 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilen 23. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde "Öz Yetkinlik Odaklı Mesleki Rehberlik Programının 8. Sınıf Öğrencilerinin Meslek Kararı Verme Yetkinlik Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi" ismiyle sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Examining of the Effect of Vocational Group Guidance Program on the Career Decision Making Self-Efficacy of the 8th Grade Students

Abstract

This research was conducted to examine the effect of the vocational group guidance program on the career decision-making competency level of 8th grade students in secondary school. Experimental design with pretest-posttest control group was used in the research. The study group of the research consists of 32-8th grade students who maintain their education in the city center of Isparta. The "Career Decision Making Self Efficacy Scale" developed by Bozgeyikli (2004) was used to collect the data. The experimental process was structured in line with the self-efficacy oriented vocational guidance program 10 sessions which consist of professional development tasks of developmental approaches and social cognitive career theory components. The data obtained at the end of the application were evaluated with covariance analysis (Ancova). The results show that there are significant differences between level of student career decision making self-efficacy and subscales such as to collect information about occupations and to make realistic plans and to correctly evaluate individual and professional characteristics. This situation shows that the prepared vocational guidance program increases the career decision-making self-efficacy of eighth grade students.

Keywords: *self-efficacy, vocational guidance program, career decision making self-efficacy*

Giriş

İnsanoğlu tarih sahnesine çıktığı ilk andan itibaren gereksinimlerini karşılayabilmek amacıyla bir uğraşla meşgul olmuştur. Bu uğraş yüzyıllar geçtikçe daha karmaşık faaliyetler bütünü halini almış, belli alanlarda belli meslekler ortaya çıkmıştır. Günümüzde ihtiyaçların farklılaşması ve çeşitlenmesi ile mesleklerle ilgili de ciddi değişimler ve yenilikler meydana gelmiştir. Bu süreç insanın çalışma motivasyonu ve gerekliliği üzerinde de bazı değişimleri beraberinde getirmiştir. Çalışmanın kazanç sağlama işlevi dışında insanların toplumsal olarak var olmasına, üretkenlik deneyimleyerek kendisini ortaya koyabilmesine ve netice itibariyle yaşamdan doyum sağlamasına kaynaklık ettiği düşünülmektedir. Çalışma eyleminin ise iş alanları ve meslekler yoluyla hayata geçirildiği görülmektedir.

Meslekler, toplumsallaşmaya, sosyal statü sağlamaya ve ekonomik bağımsızlık yaşamaya imkân sağlayan ve bu yolla yaşamın genelini etkileyebilen faaliyetlerdir. Mesleğin bu denli kapsayıcı etki alanına sahip olması, mesleğe yönelme ve tercih

etme süreçlerini önemli hale getirmektedir (Gülbahçe, 2007). Meslek seçimi kişinin sadece nasıl bir iş istediğini gösteren parametre değil, nasıl bir hayat istediğine dair çerçeveyi çizen önemli bir karardır (Hamamcı, Bacanlı ve Doğan, 2013). Meslek seçiminin, kişinin geleceğini planlama ve hayatına yön verme girişimi olması, bu seçimin planlı ve farkındalık temelli yapılması gereken ciddi bir sorumluluk olduğunu ortaya koymaktadır (Doğan ve Kuzgun, 2008). Bununla birlikte tüm gelişim alanları için kritik bir dönem olan ergenlikte yaşanan kimlik arayışı, süreci daha da zor hale getirebilmektedir (Doğan, 2007). Ergenlik döneminde birey, eğitim hayatı, geleceği ve kariyer gelişimi ile ilgili arayış içindedir ve meslek seçimi kimlik gelişiminin en önemli parçalarından biridir (Dolgin, 2014; Senemoğlu, 2005). Bu süreçte risk faktörlerinin yoğun olarak var oluşu ve koruyucu faktörlerin yetersizliği, kariyer gelişiminde problemler oluşturmaktadır (Vondracek, 1998). Özellikle bu dönemde ebeveyn tutumları ve ebeveyn-ergen ilişkisinin yapısı kariyer keşfi ve karar verme üzerinde etkilidir (Vignoli, Croity-Belz, Chapeland, Fillipis ve Garcia, 2005).

Dünya genelinde yaşanan sanayileşme, teknolojik, siyasi ve sosyolojik değişimler, kuşaklar arası sosyokültürel mesafenin açılması ile iş gücü piyasasındaki gelişim insanın karar verme sürecini karmaşık bir hale getirmektedir (Bozgeyikli, 2008; Çark, 2021). Diğer yandan yaşanan teknolojik ilerleme ve globalleşme, geleneksel meslek alanlarının kaybolmasına ve yeni kariyer seçeneklerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Yeşilyaprak, 2016). Seçim sürecindeki bu karmaşıklık, kişinin kendi özellikleri ile meslek özelliklerini bir araya getirebilmesini ve buna yönelik bir karar vermesini zorlaştırmaktadır (Öztemel, 2012). Bununla birlikte ülkemizdeki yöneltme sisteminin bir sonucu olarak, okullarda akademik alanlar dışındaki alanlara öncelik verilmeyişi, sürekli üst düzey mesleklerin ön plana çıkarılması ve mesleklerle ilgili ön yargıları tetikleyici davranılması kariyer gelişimiyle ilgili akışı olumsuz etkilemektedir. Bu olumsuzluk neticesinde salt üniversite mezunu olmak önemli bir hal almakta ve kariyer gelişimi sürecindeki önemli bileşenler göz ardı edilmektedir (Bozgeyikli, 2008).

Meslek seçimi anlık bir karara bağlı olmaksızın, eğitim alt yapısı ile ailevi ve sosyo-ekonomik özellikler bağlamında şekillenen; kişisel özellikler ile iş gücü ihtiyaç ve koşullarını tanımayı gerektiren önemli bir karardır (Pişkin, 2016). Meslek seçim süreci kişinin kendisini tanımasını, ihtiyaç, ilgi, yetenek, beklenti ve amaçlarını değerlendirmesini ve mesleklerle ilgili bilgi sahibi olmasını gerektirmektedir (Gülbahçe, 2007). Bu noktada kişisel özelliklerin etkisine önem veren gelişimsel kariyer yaklaşımları, bireylerin kariyer gelişimini aşamalı bir süreç halinde ele almakta ve bu süreçte gerçekleştirilmesi gereken kritik görevlerin bulunduğunu vurgulamaktadır. Bu yaklaşımlar, ergenlik dönemi özelinde ilgi, yetenek ve değer gelişimini ve çevrenin

belirleyiciliğini göz önünde bulundurmaktadır (Osipow, 1973). Ginzberg, Ginsburg, Alexrad ve Herma (1951) mesleki gelişim kuramında, deneme dönemi olarak adlandırdığı 11-18 yaş aralığında bireyin ilgi, yetenek ve değerlerini ayrıntılı olarak ele aldığını ve mesleki olarak gerçekçi karar vermenin gerekliliğini kazandığını ifade etmektedir. Özellikle bu dönem bireyin kendisi ve iş hayatına dönük farkındalığının geliştiği ve gelecek için şu anki tatminin ertelenmeye başlandığı bir dönemdir (Kuzgun, 2006). Ancak bireyler toplumda farklı ilgi ve yetenekler gerektiren meslekler olduğu gerçeğine dikkat etmekten daha çok meslek seçiminde saygınlık ve gelir faktörlerini ilk sıraya koymaktadır. Bireylerin ilgi ve yetenek gibi faktörlerle ilgili farklı seçenekleri dikkate alması, kendilerini daha iyi tanıma ve çevrelerine ilişkin daha gerçekçi bilgi sahibi olmalarına bağlıdır (Çakır, 2016). İlgi ve yeteneklere uygun eğitim görebilmenin temelinde ise mesleki gelişimle ilgili görevleri içeren gelişim evrelerinde sağlıklı bir şekilde ilerlemek vardır (Karataş ve Yavuzer, 2009).

Meslek seçim sürecinde etkili olan özelliklerden biri de öz yetkinlik inancıdır (Bozgeyikli, 2004, 2008; Kuzgun, 2006). Bandura (1977, 1986) tarafından geliştirilmiş öz yetkinlik inancı, kişinin sorumluluk alarak, çevresi karşısında edilgen olmadan, davranışları üzerinde belirleyici olduğu ilkesine dayanır. Kişinin bir işin üstesinden gelmesine dair kendisine ilişkin inancı olarak ifade edilen yetkinlik, hedefe ulaşmaya dair motivasyonel bir kaynaktır. Hackett ve Betz (1981) tarafından mesleki rehberlik alanına uyarlanan kavram, kadınların kariyer gelişiminde etkili bir bileşen olarak değerlendirilmiştir. Öz yetkinlik beklentisi, özellikle cinsiyet bağlamındaki farklılıkları aşma, potansiyeli doğru değerlendirme ve mesleki gelişimle ilgili gerçekçi kararlar alma ile ilişkilidir (Betz ve Hackett, 1981). Lent, Brown ve Hackett (1994) tarafından geliştirilen sosyal bilişsel kariyer kuramı ise Bandura'nın (1986) sosyal öğrenme kuramına dayanan, kariyer gelişiminde kişi ve çevre etkileşimini temel alan bir yapı ortaya koymaktadır. Kuramda, bireylerin kariyer ve akademik ilgilerinin gelişimi, kariyer ile ilgili seçimleri ve performans çıktılarını açıklamaya çalışan bir çerçeve çizilmiştir. Sosyal bilişsel kariyer kuramı, kişi ve çevre etkileşimini ele alan kapsamlı yapısıyla özellik-faktör kuramlarını ve gelişimsel yaklaşımları tamamlayıcıdır (Lent, 2013). Kuram, bütünsellik teşkil eden iki düzey üzerine inşa edilmiştir. Birinci düzey, kişinin kendi kontrolünü vurgulayan öz yeterlik inancı, sonuç beklentileri ve kişisel hedeflerden oluşan bilişsel-kişi değişkenlerinden; ikinci düzey ise cinsiyet ve ırk gibi fiziksel nitelikler, çevresel özellikler ve öğrenme deneyimlerine odaklanan birey dışı değişkenlerden oluşmaktadır (Lent vd., 1994). Sosyal bilişsel kariyer kuramına göre bireyler çevrelerinin, çevreler de bireyin etkileşimlerinin ürünüdür. Bu bağlamdaki farklı unsurlar birbirlerini çift yönlü etkilerler. Bireysel ve çevresel özellikler bireyin inançlarına göre kariyer gelişiminde belirleyicidir. Kişi etrafındaki bir etmeni kariyeri için olumlu değerlendiriyorsa "kariyer desteği", olumsuz değerlendiriyorsa "kariyer

engeli" olarak kategorize edilebilir. Bu durum bireyin kendisine ve çevresine dönük bakış açısıyla ilişkilidir (Lent, Brown ve Hackett, 2000).

Bireyin başarmaya ilişkin kendilik yargısı olan öz yetkinlik, çocukluk döneminden itibaren gelişmektedir (Bandura, 1986). İnsan davranışları üzerinde belirleyici etkisi olan öz yeterlik (Telef ve Karaca, 2011), özellikle ergenlik döneminde sahip olunan yaşam doyumunun güçlü bir yordayıcısıdır (İkiz ve Telef, 2013). Bu nedenle öz yetkinlik inancının, kariyer arayışının yoğun olarak yaşandığı ergenlik dönemi (Senemoğlu, 2005) için güçlü bir destek mekanizması olarak kabul edilebileceği ve ortaokul sonunda yer alan bireylerin mesleki öz yeterlik algılarının, ileriye dönük gerçekçi planlama yapabilmede etkili bir değişken olarak göz önünde bulundurulabileceği düşünülmektedir. Ayrıca Super'in yaşam boyu-yaşam alanı kuramında, 14 yaşına kadar geçen süre fantezi, ilgi ve kapasite bağlamında ele alınmakta, bu dönemde de mesleklere ilişkin tutum kazanma ile ilgili roller bulunduğu vurgulanmaktadır (Salomone, 1996). Isaacson'a göre ise 12-15 yaş aralığını kapsayan ortaokul döneminde bireyler meslekleri keşfetme ve araştırma evresindeyken, 15 yaşından sonra meslek kararı vermeye hazır hale gelebilmektedir (Yeşilyaprak, 2000). İlköğretim ikinci basamakta bulunan öğrencilerin kariyer kümelerini tanıyıp anlamaları ve kendi ilgi durumu ile kariyer seçeneklerini ilişkilendirmeye başlamaları önemli bir ihtiyaçtır (Ültanır, 2003). Bu nedenle bireylerde karar vermeyi kolaylaştırması açısından, ortaokul dönemi içinde ilgi ve yeteneklerin araştırılması ve keşfedilmesine dönük farkındalık çalışmaları faydalı olabilir. Diğer yandan Öztemel (2012) tarafından yapılan araştırmada meslek lisesine giden öğrencilerin mesleki kararsızlık düzeyinin, akademik liseye giden öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, lise tercihinin sağlıklı yapılmasının gerekliliğini göstermekte, liseden önceki sürecin önemini ortaya koymaktadır. Ortaokul ve daha alt seviyelerde kariyer gelişimi hususunda araştırma ve keşif odaklı çalışmalara ağırlık verilmesi; okul ve sınıf temelli çalışmaların zenginleştirilmesi önemli görülmektedir (Özaydın ve Siyez, 2022).

Sonuç itibariyle kariyer seçenekleri, iş gücü piyasası ve yöneltme sistemindeki değişimler, bireylerin kariyer kararları ile ilgili yetkinlik geliştirmesi gerekliliği ve ergenlik döneminin kariyer gelişiminde kritik aşama olması, bu süreçte öğrencilerin desteklenmesini gerekli kılmaktadır. Bu amaçla ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, ülkemizde kariyer gelişimiyle ilgili ilk önemli viraj sayılabilecek ortaöğretim kurumu tercihlerine yönelik hazırlanmasına katkı sunmak önemli görülmektedir. Ayrıca mesleki gelişim görevlerini yerine getirme bağlamında ilgi, yetenek ve değerlerin berraklaşmasına yönelik öğrencilerin arayışlarını güçlendirmek, araştırma ve keşfetme becerilerini geliştirmek ve geleceği planlama ile ilgili farkındalık uyandırmak önleyici nitelikli bir ihtiyaçtır. Bu nedenle gelişimsel yaklaşımlara ait mesleki gelişim görevleri

ile sosyal bilişsel kariyer kuramı bileşenlerine yer verilen öz yetkinlik odaklı mesleki rehberlik programı hazırlanmıştır. Hazırlanan programın uygulanmasında Amundson, Poehnell ve Pattern (2014) tarafından geliştirilen kariyer tekeri modelinden de faydalanılmıştır. Bu çalışmada söz konusu bileşenler doğrultusunda yapılandırılan mesleki rehberlik programının, 8. sınıf öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinlik düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, hazırlanan mesleki rehberlik programının, 8. sınıf öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinlik düzeylerine etkisi belirlemek amacıyla planlanmış ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen bir çalışmadır. Deneysel desen "neden sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir" (Karasar, 2008). Çalışmada mesleki rehberlik oturumlarından oluşan program bağımsız; ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinlik düzeyleri ise bağımlı değişkendir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu oluşturulmadan önce Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan çalışmanın uygunluğuna dair etik onay, ardından Isparta İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izin alınmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Heppner, Wampold ve Kivlighan, 2013). Çalışma grubu 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında Isparta il merkezinde bulunan ve ortaokulda eğitimlerine devam eden 32 öğrenci ile oluşturulmuştur. Grup üyelerinin belirlenmesinde gönüllülük ilkesi göz önünde bulundurulmuştur ve ön test aşamasında uygulanan Meslek Kararı Verme Yetkinlik Ölçeği (Bozgeyikli, 2004) sonuçlarında grup ortalamasının altında kalan öğrenciler çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu öğrenciler arasından deney ve kontrol grupları yansız atama (Karasar, 2008) yoluyla belirlenmiş, 16 öğrenci deney, 16 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubuna ait cinsiyet dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Grupları Cinsiyet Dağılımı

Değişken	Durum	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		N	%	N	%
Cinsiyet	Kız	8	50	8	50
	Erkek	8	50	8	50
	Toplam	16	100	16	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere deney grubunun da kontrol grubunun da cinsiyet dağılımı eşit şekilde oluşmuş; kızların oranı da %50, erkeklerin oranı da %50 olarak gerçekleşmiştir.

Çalışma kapsamında deney grubunda yer alan öğrencilere 10 hafta devam eden mesleki rehberlik programı uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Süreç sonunda deney ve kontrol gruplarına tekrar Meslek Kararı Verme Yetkinlik Ölçeği uygulanarak, programın etkililiği değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Meslek Kararı Verme Yetkinlik Ölçeği: Ölçek Bozgeyikli (2004) tarafından ortaokul öğrencilerinin meslek karar verme yetkinlik düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. 27 maddeden oluşan ölçeğin bireysel ve mesleki özellikleri doğru olarak değerlendirme, mesleki bilgi toplama ve gerçekçi plan yapma olmak üzere 3 alt boyutu bulunmaktadır. 5'li likert tipinde yapılandırılan ölçekten alınan yüksek puanlar, meslek kararı verme yetkinliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliği kapsamında yapılan analiz sonucunda, birinci faktör toplam varyansın 30,91'ini, ikinci faktör 5,64'ünü ve üçüncü faktör ise 4,99'unu açıklamaktadır. Ölçeğin madde toplam korelasyonları; bireysel ve mesleki özellikleri doğru olarak değerlendirme alt boyutu için .54 ile .74; mesleki bilgi toplama alt boyutu için .45 ile .66; gerçekçi plan yapma alt boyutu için .44 ile .57 ve ölçeğin tümü için .45 ile .64 arasında değişiklik göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları, bireysel ve mesleki özellikleri doğru olarak değerlendirme alt boyutu .89; mesleki bilgi toplama alt boyutu .87; gerçekçi plan yapma alt boyutu .81 ve ölçeğin tümünün iç tutarlık katsayısı .92 olarak tespit edilmiştir (Bozgeyikli, 2004).

Deneysel Uygulama

Program hazırlanmadan önce literatür taraması yapılmış, 10 oturumluk programın geliştirilmesinde gelişimsel kariyer yaklaşımları, sosyal bilişsel kariyer kuramı ve yapılandırmacı yaklaşım üzerine oluşturulmuş kariyer tekeri modelinin bileşen-

lerinden faydalanılmıştır. Ayrıca oturum içeriklerinin oluşturulmasında Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü sınıf rehberlik etkinliklerinden yararlanılmıştır. Eklektik bir bakış açısıyla yapılandırılan sürecin oturum yapısı; önceki oturumların özetlenmesi, ev ödevlerinin kontrolü, sürecin ele alınması, geri bildirim ve özetleme şeklinde oluşturulmuştur. İlk oturumda grup üyeleri ile tanışma ve ısınma etkinliği yapılması, grubun yapılandırılması, grubun amaçları ve grup üyelerinin hedefleri üzerine odaklanılmıştır. Oturumlar süresince gelişmeyi değerlendirme ve içerik ile ilgili kalıcılık sağlamak için kişisel profil oluşturma uygulaması yapılacağı, her oturumda edinilen kazanımların kayıt formu üzerine kaydedilmesi gerektiği ifade edilmiştir. İkinci oturumda kariyer gelişimi, kariyer mitleri ve akılcı olmayan mesleki algılar ve inançlara ağırlık verilmiş, grup üyelerinin mesleki gelişim sürecine yönelik farkındalıkları değerlendirilmiştir. Üçüncü oturumda kendini tanıma, kişisel özelliklerini keşfetme, güçlü yanlarını görme ve önceki başarılarını değerlendirme konuları ele alınmış, grup üyelerinin başarıları üstünden benlik algısı ve öz yetkinlik kavramları somutlaştırılmıştır. Dördüncü oturumda ilgiler üzerine odaklanılmış, ilgi alanlarını genişletebilecek hobiler, okul içi-okul dışı etkinlikler değerlendirilmiştir. Meslek-ilgi ilişkisi konuşulmuştur. Beşinci oturumda aktarılabilir beceriler ve yetenekler ele alınmış, lise-meslek-yetenek eşleştirilmesi yapılmıştır. Altıncı oturumda mesleki değerler ele alınmış, yönelmek istediği alanla ilgili araştırma yapabileceği kaynaklar üzerine konuşulmuştur. Meslek-değerler ilişkisine odaklanılmıştır. Yedinci oturumda kariyer gelişimi sürecinde kişi için önemli kişiler değerlendirilmiş, ailesi ile kendisinin gelecek planlarına yönelik düşüncelerini karşılaştırması sağlanmıştır. Ayrıca işinde başarılı gördüğü kişilerle yaptığı görüşme ödeviyle ilgili değerlendirme yapılmıştır. Sekizinci oturumda üst öğrenim kurumları, üst öğrenime geçiş sınavları ile ilgili bilgi verilmiş, meslek alanları ile lise türleri ilişkisine odaklanılmıştır. Dokuzuncu oturumda sürecin başında ele alınan akılcı olmayan mesleki algılar ve kişisel inançlara yönelik tartışma yapılmış, kariyer amaçları oluşturma ile ilgili özgüven ve benlik algısı değerlendirmesi gerçekleştirilmiştir. Son oturumda süreç boyunca ele alınan bileşenlerle ilgili kaydedilen kazanımlar paylaşılmış, ortaya koyulan profil üzerinden grup değerlendirmesi yapılmıştır. Grup üyelerinin amaçları doğrultusunda bireysel değerlendirme, grup liderinin ise genel değerlendirme yapmasının ardından süreç sonlandırılmıştır. Süreç sonunda son test uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde SPSS 22 paket program kullanılmıştır. Analiz sürecinden önce, verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını test edebilmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının aldıkları puanların çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Değişkenlerin çarpıklık ve basıklık ölçülerinin (±2) sınırları

içinde yer alması dağılımın normallik varsayımını karşılamaktadır (George ve Mallery, 2010). İnceleme neticesinde deney grubuna (ön test: çarpıklık=-,15 – ,56; basıklık= -1,49 – 1,09 ve son test: çarpıklık=-,52 – ,56; basıklık= ,79 – 1,09) ve kontrol grubuna (ön test: çarpıklık= -,57 – ,56; basıklık= -,04 – 1,09 ve son test: çarpıklık= ,16 – ,56; basıklık= -,81 – 1,09) ilişkin puanların kabul edilebilir aralıkta bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca varyansların homojenliği test edebilmek amacıyla levene testi yapılmıştır. Yapılan levene testi sonucunda (ön test: p=.076, p>.05; son test: p=.120, p>.05) varyansların homojen dağıldığı gözlenmiştir. Söz konusu varsayımların sağlanmasının ardından verilerin analizinde parametrik teknikler kullanılmasına karar verilmiştir. Ancova tekniğinin kullanımı için gerekli olan gruplariçi regresyon eğimlerinin eşitliği koşulunu test edebilmek amacıyla Anova yapılmış ve grupxöntest ortak etkisinin anlamsız olduğu bulunmuştur, F (1,28)= .11, p>.05. Elde edilen bulgu regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2016). Deney ve kontrol gruplarının benzer özelliklere sahip olduğunu değerlendirmek amacıyla ise deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları bağımsız örneklem t testi ile incelenmiş, grupların arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Varsayımlarla ilgili tüm koşulların uygunluğu sağlandıktan sonra hazırlanan programın etkililiği, deneysel uygulama bağımsız değişken, son test sonuçları bağımlı değişken ve ön test puanları ortak değişken varsayılarak kovaryans analizi (Ancova) ile incelenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, uygulanan mesleki rehberlik programının öğrencilerin meslek kararı verme yetkinlik düzeyi üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan veri analizi işlemlerine ve bulgulara yer verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ortalama puanları ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Ve Son Test Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

		Deney Grubu				Kontrol Grubu			
		Ön Test		Son Test		Ön Test		Son Test	
		x	S	x	S	x	S	x	S
Meslek Kararı Verme Yetkinliği		3,65	,285	4,22	,334	3,62	,453	3,65	,463
Alt Ölçekler	Bireysel ve Mesleki Özellikleri Doğru Değerlendirme	3,82	,358	4,37	,406	3,81	,482	3,67	,567
	Mesleklerle İlgili Bilgi Toplama	3,49	,351	4,08	,389	3,42	,575	3,66	,565
	Gerçekçi Planlar Yapma	3,57	,361	4,17	,386	3,55	,469	3,60	,493

Tablo 2'de görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test uygulamalarından elde ettiği meslek kararı verme yetkinlik ölçeği ile bireysel ve mesleki özellikleri doğru değerlendirme, mesleklerle ilgili bilgi toplama ve gerçekçi planlar yapma alt ölçeklerine ilişkin puanlar verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki denkliğini değerlendirmek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t testi Sonuçları

		Grup	N	x	S	Sd	t	p
Meslek Kararı Verme Yetkinliği		Deney	16	3,65	,285	30	,242	,810
		Kontrol	16	3,62	,453			
Alt Ölçekler	Bireysel ve Mesleki Özellikleri Doğ. Değ.	Deney	16	3,82	,358	30	,113	,911
		Kontrol	16	3,81	,482			
	Mesleklerle İlgili Bilgi Toplama	Deney	16	3,49	,351	30	,371	,714
		Kontrol	16	3,42	,575			
	Gerçekçi Planlar Yapma	Deney	16	3,57	,361	30	,158	,875
		Kontrol	16	3,55	,469			

*p<.05

Tablo 3'te meslek kararı verme yetkinliği ile alt ölçeklerinde deney grubu (x=3,65; S=,285) ile kontrol grubu (x=3,62; S=,453) arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemek üzere yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda, meslek kararı verme yetkinliğinde (t=,242; p>,05) ve alt ölçeklerinin her birinde (t=,113; p>,05; t=,371; p>,05; t=,158; p>,05) anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle iki grubun hem meslek kararı verme yetkinliği hem de alt ölçeklerinin uygulama öncesi düzeyleri birbirine denktir.

Grupların programın etkililiğine ilişkin değerlendirmeleri kovaryans analizi ile yapılmıştır. Tablo 4'te ulaşılan bulgular sunulmuştur.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Gruplarının Meslek Kararı Verme Yetkinliği İle Alt Ölçeklerine İlişkin Ancova Sonuçları

Ölçek ve Alt Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Meslek Kararı Verme Yetkinlik Ölçeği	Ön Test	,206	1	,206	1,274	,268
	Grup	2,609	1	2,609	16,117	**,000***
	Hata	4,694	29	,162		
	Toplam	504,288	32			
Bireysel ve Mesleki Özellikleri Doğru Değerlendirme Alt Ölçeği	Ön Test	,052	1	,052	,207	,653
	Grup	3,951	1	3,951	15,803	**,000***
	Hata	7,250	29	,250		
	Toplam	529,107	32			
Mesleklerle İlgili Bilgi Toplama Alt Ölçeği	Ön Test	,204	1	,204	,860	,361
	Grup	1,346	1	1,346	5,679	**,024***
	Hata	6,872	29	,237		
	Toplam	489,000	32			
Gerçekçi Planlar Yapma Alt Ölçeği	Ön Test	,320	1	,320	1,662	,208
	Grup	2,478	1	2,478	12,879	**,001***
	Hata	5,579	29	,192		
	Toplam	492,813	32			

*p<.05

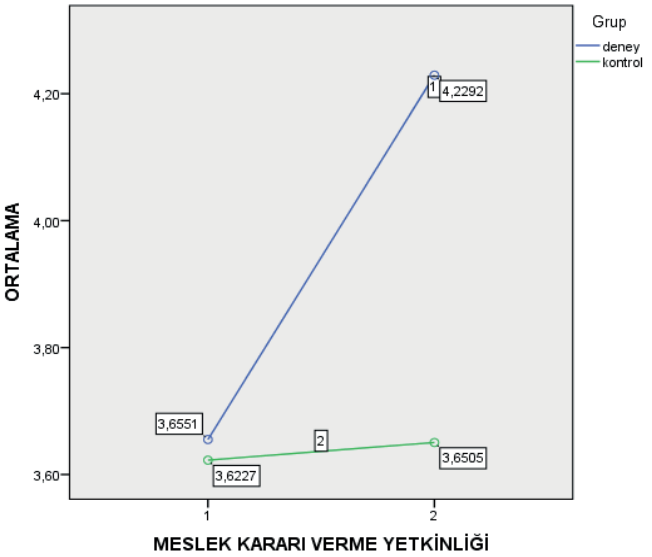
Tablo 4'te görüldüğü üzere, meslek kararı verme yetkinliği ön test puanları ortak değişken olarak kontrol altına alındığında, meslek kararı verme yetkinlik düzeylerinde anlamlı fark vardır (F=16,117; p<,05). Diğer bir deyişle hazırlanan mesleki rehberlik programı, öğrencilerin meslek kararı verme yetkinlik düzeylerini artırmıştır.

Alt ölçekler incelendiğinde üç alt ölçek için de ön test puanları ortak değişken olarak kontrol altına alındığında, bireysel ve mesleki özellikleri doğru değerlendirme yeterliğinde (F=15,803; p<,05); mesleklerle ilgili bilgi toplama yeterliğinde (F=5,679; p<,05) ve gerçekçi planlar yapma yeterliğinde (F=12,879; p<,05) anlamlı farklılaşma bulunmaktadır. Bu durum uygulanan mesleki rehberlik programının, öğrencilerin bireysel ve mesleki özelliklerini doğru değerlendirme, mesleklerle ilgili bilgi toplama ve gerçekçi planlar yapmaya ilişkin yeterliklerini artırdığını göstermektedir. Genel olarak hazırlanan programın etkili sonuçlar verdiğini söylemek mümkündür.

Hazırlanan programın deney ve kontrol gruplarına meslek kararı verme yetkinliği yönünden etkisi Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1

Deney ve Kontrol Gruplarının Meslek Kararı Verme Yetkinliği Yönünden Değişimi



Şekil 1'de görüldüğü üzere programın uygulandığı deney grubunda daha bariz bir değişim söz konusuyken (ön test= x=3,65; son test= x=4,22), herhangi bir işlem uygulanmayan kontrol grubunda (ön test= x=3,62; son test= x=3,65) daha düşük bir ilerlemenin olduğu gözlenmektedir. Bu durum programın meslek kararı verme yetkinliği yönünden etkililiğini işaret etmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, hazırlanan mesleki rehberlik programının ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinlik düzeylerine etkisi incelenmiştir. Uygulanan program neticesinde meslek kararı verme yetkinlik düzeyinde ve alt boyutlar olan bireysel ve mesleki özellikleri doğru değerlendirme, mesleklerle ilgili bilgi toplama ve gerçekçi planlar yapmada deney grubu lehine anlamlı fark oluşurken; herhangi bir işlem yapılmayan kontrol grubunda ise anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu durum mesleki rehberlik programının, meslek kararı verme yetkinlik düzeylerini geliştirmede etkililiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçların alanyazında yer alan benzer çalışmalarla tutarlı olduğu görülmektedir (Atalan Ergin ve Akfırat, 2013;

Bozgeyikli, 2008; Ekşisu, Haspolat ve Ağırkan, 2020; Gök, 2018; Işık, 2010; Kraus ve Hughey, 1999; Özer, Yöntem ve Kan, 2021; Reese ve Miller, 2006; Seçer, Gülbahçe ve Ateş, 2013).

Alanyazındaki çalışmalarda, uygulanan programların etkililiğini işaret eden bulgulara rastlamak mümkündür. Gök (2018) kariyer kararı verme programının, ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin kariyer kararı verme ve mesleki olgunluk düzeyleri üzerine etkisini incelediği çalışmasında, hazırlanan programın kariyer kararı vermedeki güçlükleri azaltıp, mesleki olgunluk düzeyini arttırdığı bulmuştur. Seçer vd. (2013) tarafından 8.sınıf öğrencilerinin mesleki yetkinliklerini geliştirmek için hazırlanan mesleki rehberlik programı, öğrencilerin yetkinlik düzeylerini anlamlı şekilde artırmıştır. Benzer şekilde Bozgeyikli (2008) tarafından yapılan çalışmada, hazırlanan mesleki grup rehberliği çalışmasının öğrencilerin meslek kararı verme yetkinliğini ve alt ölçekler olarak kategorize edilen bireysel ve mesleki özellikleri doğru değerlendirme, mesleklerle ilgili bilgi toplama ve gerçekçi planlar yapma boyutlarını olumlu anlamda etkilediği tespit edilmiştir. Kraus ve Hughey (1999), 8 haftalık grup rehberliğinin lise öğrencilerinin kariyer kararsızlıklarını düşürüp, kariyer kararı verme öz yetkinliklerini artırdığını rapor etmiştir. Kariyer kararı verme noktasında zorlanan üniversite öğrencilerini desteklemek amacıyla hazırlanan ders içeriklerini alan ve almayan öğrenciler bağlamında yapılan çalışmada ise Reese ve Miller (2006), bu dersi alan öğrencilerin mesleklerle ilgili bilgi toplama, plan yapma ve hedef belirleme konularında gelişme gösterdiklerini ve kariyer kararı verme yetkinliklerinin arttığı ifade etmiştir.

Çalışmada uygulanan mesleki rehberlik programı, gelişimsel kariyer yaklaşımları, sosyal-bilişsel kariyer kuramı ve yapılandırmacı yaklaşımı temel alan "meslek tekerim" modellerinin bileşenlerinden faydalanılarak hazırlanmış, teknik eklektik bakış açısıyla yapılandırılmıştır. Alan yazında mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı bağlamında hazırlanan program ya da etkinliklerde, çeşitli kuramsal temelle hazırlanmış çalışmaları görmek mümkündür. Özer vd. (2021) travma müdahalelerinde kullanılan "yaşam ağacı" uygulamasını kariyer alanına uyarlamış ve beş oturum olarak geliştirdikleri psikoeğitim grubu ile ortaokul öğrencilerinin meslek kararı verme öz yeterliliklerini geliştirmişlerdir. Atalan Ergin ve Akfırat (2013) yaratıcı drama ve grup rehberliği temelli hazırlanan programın ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin meslek kararı verme ile eğitsel ve mesleki hedef belirleme bağlamında etkisini araştırmış, uygulanan programın etkililiği yönünde bulgulara ulaşmıştır. Işık (2010) ise sosyal-bilişsel kuram temelli grup müdahalesinin kariyer kararı yetkinliği ile mesleki sonuç beklentilerine etkisini incelemiş, uygulama yapılan deney grubunun anlamlı düzeyde gelişme gösterdiğini tespit etmiştir. Benzer şekilde sosyal-bilişsel kuram temelli program hazırlayan Ekşisu vd. (2020), hazırlanan programın psikolojik danışman adaylarının

kariyer kararı yetkinliği ve mesleki sonuç beklentilerini artırmada etkili olduğunu bulmuştur.

Öğrencilerin farklı lise seçenekleri ve mesleki eğitim bağlamında tercih yapacak olması, ortaokul kademesi özelinde çalışma yürütülmesinin temel motivasyonudur. Çünkü Super'a (1990) göre akademik başarı mesleki doyumun bir parçasıdır. Öksüz ve Karalar (2020) tarafından yapılan çalışmada da ortaokuldaki öğrencilerin mesleki kararı verme yetkinliklerinin cinsiyet, sınıf ve algılanan akademik duruma göre anlamlı farklılık sergilediği tespit edilmiştir. Ortaokul sürecinde yüksek hedefler belirlemek, mesleki gelişim üzerinde etkili olmaktadır. Bu duruma ilişkin araştırma yapan Can ve Taylı (2014), sınavla öğrenci alan okulları hedefleyen öğrencilerin, hedefi olmayan ve sınavsız girilebilecek okulları düşünen öğrencilere göre daha yüksek kariyer gelişim puanlarına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bozgeyikli, Bacanlı ve Doğan (2009) ise Super (1990) tarafından tanımlanmış 9 boyutlu kariyer gelişim görevlerini yerine getirmenin meslek kararı verme yetkinlik düzeyini artırdığını tespit etmiştir. Bu dönemde kariyer gelişimi ile ilgili farkındalık yaratmak, araştırma ve keşfetmeye sevk etmek, ilerleyen yıllardaki kariyer gelişim görevlerinde başarılı olabilmeye hazırlık mahiyeti taşımaktadır.

Alanyazını doğrultusunda yapılan değerlendirmeler, kişinin kariyer karar vermesi öncesinde etkili hazırlık yapmasının önemini ortaya koymaktadır. Birey, kendisini tanıyıp, özelliklerini keşfederek, gerçekçi bir benlik algısına sahip olabilir. Super'a (1990) göre kariyer gelişimi, benlik kavramını geliştirme ve uygulama sürecidir. Diğer yandan kendisini tanıyan ve özelliklerini bilen kişinin, istendik kariyer gelişimi ve mesleki yönelim konusunda kendisine güvenebilmesi mümkündür. Bu güven meslek kararı vermede ortaya çıkan öz yetkinlikle ilişkilidir. Ergenlik döneminin öncesinden itibaren kariyer gelişimiyle ilgili farkındalık ve öğrenme temelli çaba sarf edilmesi, istendik bir lise tercihi yapmaya katkı sunabilir. Oluşturulan planlı süreç bireyin, mesleki gelişim görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmesini sağlayabilir. Mevcut program ve bulgular bu kapsamda değerlendirildiğinde, bireylerin meslek kararı verme yetkinlik düzeylerine anlamlı katkı sunan, önleyici ve güçlendirici bir içerik oluşturulduğu düşünülmektedir. Diğer yandan lise dönemi öncesini hedefleyen çalışmaların sayı ve nitelik olarak geliştirilmesi ve ülkemizdeki eğitim sisteminde geçiş basamağı olarak tabir edilebilecek 8.sınıfa yönelik kapsayıcı araştırmalar yapılması önemli görülmektedir. 8. sınıflarda bulunan rehberlik ve kariyer planlama dersinin etkin kullanımı, sadece 8. sınıflar özelinde değil tüm sınıf kademelerinde rehberlik ve kariyer gelişimi ile ilgili etkinliklerin yapılabileceği geniş süreler oluşturulması, kariyer farkındalığının gelişiminde öğrencileri destekleyecektir. Bununla birlikte istihdam alanları, iş gücü piyasasının bileşenleri, meslek odaları ile işbirliği kurularak

doğrudan okul-iş yeri teması ile ele alınabilecek modellere ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Böylece öğrencilerin gerçekçi kararlar alabilmesi için fırsatlar yaratmak ve deneyim kazanmasını sağlamak mümkün olacaktır.

Kaynakça

Amundson, N., Poehnell, G., ve Pattern, M. (2014). *Mesleki teleskop*. Korkut Owen, F. (Çev.), Anı Yayıncılık.

Atalan Ergin, D. ve Akfırat, N. (2013). Eğitsel/mesleki hedef belirleme sürecinde yaratıcı drama ve grupla danışmanın etkililiğinin incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi, 8*(15), 48-70.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review. 84*, 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. EngIewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Betz, N. E., and Hackett, G. (1981). The relationship of career-related selfefficacy expectation to perceived career option in college women and men. *Journal of Counselling Psychology, 28*(5), 399-410.

Bozgeyikli, H. (2004). Meslek kararı verme yetkinlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*, 221-234.

Bozgeyikli, H. (2008). Mesleki grup rehberliğinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinlik düzeylerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, 36-58.

Bozgeyikli, H., Bacanlı, F. ve Doğan, H. (2009). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin mesleki karar verme yetkinliklerinin yordayıcılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 21*, 125-136.

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.

Can, A. ve Taylı, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin kariyer gelişimlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 321-346.

Çakır, M. A. (2016). *Mesleki rehberlik.* Kaya, A. (Edt.), Psikolojik danışma ve rehberlik içinde (s 125-156). Anı Yayıncılık.

Çark, Ö. (2021). Kariyer seçiminde sosyo-bilişsel ve manevi yaklaşımlara bütüncül bakış. *International European Journal of Managerial Research, 5*, Özel Sayı 1, 158 – 176.

Doğan, H. ve Kuzgun, Y. (2008). Bilgi verici danışmanlık programının üniversiteye giriş sınavı ve üniversite eğitimine ilişkin yanlış inançlara etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*, 291-306.

Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi, 8*(13), 155-187.

Dolgin, K. G. (2014). *Ergenlik psikolojisi: Gelişim, ilişkiler ve kültür.* Özen, D. (Çev.), Kaknüs Yayınları.

Ekşisu, M., Haspolat, N. K. ve Ağırkan, M. (2020). Psikolojik danışman adaylarının kariyer kararı yetkinlik ve mesleki sonuç beklentilerinin geliştirilmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16*(31), 4186-4209.

George, D., & Mallery, M. (2010). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.). Pearson.

Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., and Herma, J. L. (1951). Occupational choice: an approach to a general theory. Columbia University Press.

Gök, Ü. (2018). *Kariyer karar verme programının 8.sınıf öğrencilerinin kariyer karar verme güçlükleri ve mesleki olgunluk düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Gülbahçe, A. (2007). *Mesleki olgunluk düzeyleri farklı olan öğrencilerin sosyal karşılaştırma ve benlik imgelerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Hackett, G., and Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior, 18*(3), 326- 339.

Hamamcı Z., Bacanlı, F. ve Doğan, H. (2013). İlköğretim, ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin mesleki ve eğitsel kararlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(44), 284-299.

Heppner, P. P., Wampold, B. E., ve Kivlighan, D. M. (2013). *Psikolojik danışmada araştırma yöntemleri*. Siyez, D. M. (Çev.), Mentis Yayınları.

Işık, E. (2010). *Sosyal bilişsel kariyer teorisi temelli bir grup müdahalesinin üniversite öğrencilerinin kariyer kararı yetkinlik ve mesleki sonuç beklenti düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

İkiz, F. E. ve Telef, B.B. (2013). Ergenlikte öz-yeterliğin yaşam doyumunu yordayıcı etkisinin yanısıra sosyoekonomik statü ve cinsiyetin etkileri. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(3), 1201-1216.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınevi.

Karataş, Z. ve Yavuzer, Y. (2009). Yaratıcı drama temelli mesleki grup rehberliğinin lise öğrencilerinin mesleki olgunluk puanlarına etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 8*(15), 83-98.

Kraus, L., & Hughey, K. (1999). The impact of an intervention on career decision-making self-efficacy and career indecision. *Professional School Counseling, 2,* 384-391.

Kuzgun, Y. (2006). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı.* Nobel Yayın Dağıtım.

Lent, R. W. (2013). Social Cognitive Career Theory. Brown, S.D. and Lent, R.W. (Eds.). In *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. (pp.115-146). John Wiley and Sons, Inc.

Lent, R. W., Brown, S. D., and Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45*(1), 79-122.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology, 47*(1), 36–49.

Milli Eğitim Bakanlığı. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (b.t.). Ortaokul sınıf rehberlik etkinlikleri 1. Cilt. (Genel yayın no.7614). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/03012045_ORTAOKUL_SINIF_REHBERLYK_ETKYNLYKLERYYYY.pdf

Osipow, S. H. (1973). *Theories of Career Development*. Appleton-Century-Crofts.

Öksüz, Y. ve Karalar, M. (2020). Ortaokul öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education, 9*(1), 158-174.

Özaydın, S. ve Siyez, D. M. (2022). Kariyer keşfi ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, 12,* 249-270.

Özer, Ö., Yöntem, M. K. ve Kan, Y. (2021). The effect of tree of life career counselling program on secondary schoolers' career decision-making self-efficacy. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches, 6*(14), 319-348.

Öztemel, K. (2012). Kariyer kararsızlığı ile mesleki karar verme öz yetkinlik ve kontrol odağı arasındaki ilişkiler. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(2), 459-477.

Pişkin, M. (2016). *Kariyer gelişim sürecini etkileyen faktörler.* B. Yeşilyaprak (Edt.), Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya içinde (s.43-78). Pegem Akademi.

Reese, R. J., and Miller, C. D. (2006). Effectiveness of a university career development course on career decision-making self-efficacy. *Journal of Career Assessment, 14*, 252-266.

Salomone, P. R. (1996). Tracing Super's theory of vocational development: A 40-year retrospective. *Journal of Career Development, 22*(3), 167-184.

Seçer, İ., Gülbahçe, A. ve Ateş, B. (2013). Mesleki grup rehberlik etkinliğinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin mesleki yetkinlik düzeylerine etkisi. *Turkish Journal of Education, 2*(1), 29-38.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Gazi Kitabevi.

Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), In *Career choice and development* (s. 197-261). Jossey-Bass.

Telef, B. B. ve Karaca R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(16), 499-518.

Ültanır, E. (2003). İlköğretim birinci kademede rehberlik ve psikolojik danışma. Nobel Akademik Yayıncılık.

Vignoli, E., Croity-Belz, S., Chapeland, V., Fillipis, A., and Garcia, M. (2005). Career exploration in adolescents: The role of anxiety, attachment, and parenting style. *Journal of Vocational Behavior, 67*, 153–168.

Vondracek, F. W. (1998). Career development: a lifespan perspective. *International Journal Of Behavioral Development, 22*(1), 1–6.

Yeşilyaprak, B. (2000). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Nobel Yayın Dağıtım.

Yeşilyaprak, B. (2016). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığına giriş.* Yeşilyaprak, B. (Edt.), Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı kuramdan uygulamaya içinde (s.1-41). Pegem Akademi.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Yaz/2023 ● Sayı: 239, (2281-2302)

İlköğretim Çağındaki Çocukların Aile Beslenme ve Fizik Aktivite Çevresinin İncelenmesi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Emine EKİCİ[1], Hatice İKİIŞIK[2], Rıdvan DOĞAN[3]

1 Dr. Öğretim Üyesi, Maltepe Üniversitesi, Hemşirelik Yüksekokulu, emineekici@maltepe.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7933-4107.

2 Doç. Dr. Medeniyet Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Halk Sağlığı Anabilim Dalı. hatice.ikiisik@medeniyet.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0958-0649.

3 Arş. Gör. Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, ridvan.dogan@uskudar.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0879-1893.

Gönderilme Tarihi: 07.07.2022 Kabul Tarihi: 20.02.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1141924

Atıf: "Ekici, E. (2023). İlköğretim çağındaki çocukların aile beslenme ve fizik aktivite çevresinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 52* (239), 2281-2302. DOI: 10.37669/milliegitim.1141924"

Öz

Bu çalışma ilköğretim çocukları (1,2,3,4. sınıf) ve ailelerinin beslenme ve fiziksel aktivite çevresini tanımlamak amacı ile velilerden oluşan çalışma grubu ile yapılmıştır. Çalışma 2020 yılı Haziran ayında, İstanbul'un bir ilçesinde, 1108 öğrenci bulunan bir ilköğretim okulunda, etik kurul ve kurum izni alındıktan sonra yapılmıştır. Tüm anne- babalara anket gönderilmiş ve 485 kişiye ulaşılmıştır. Veriler sosyodemografik özellikleri belirlemeye yönelik sorular ve Türkçeye uyarlanmış Aile Beslenme ve Fiziksel Aktivite Tarama Ölçeği (ABFA-TR) ile toplanmıştır. ABFA ölçeğinden alınan puanlarla çocukların beden kitle indeksi (BKİ) ve bazı sosyodemografik değişkenler arasındaki ilişkiler, verinin yapısı ve dağılımına göre uygun varyans analizi modeli ve korelasyon analizi ile incelenmiştir. Çalışmaya katılan çocukların yaş ortalaması 7,12±1,23'dir. Çocukların %30,9'u 2. sınıf öğrencisi ve yarısı (%49,3) kızdır. Annelerin %34,6'sı lise mezunu ve %81,6'sı çalışmamakta; babaların %35,3'ü lise mezunu ve %94,4'ü çalışmaktadır. Çalışmaya katılan annelerin %50,2'si babaların ise %70,7'si fazla kilolu/obezdir. Çocuklarda ise bu oran %37,1dir. Babanın BKİ değeri ile çocukların persentilleri arasında yapılan çoklu uyum analizine göre normal BKİ değerine sahip babaların normal kiloda çocuklarının olduğu, fazla kilolu ve obez babaların fazla kilolu ve obez çocukları olduğu görülmüştür ($\chi 2=18,014$, $p=0,006$). ABFA-TR ölçeği toplam puan ortalaması ise 59,12±6,34 olarak bulunmuştur. Aileler en düşük puan ortalamasını Çocuk Aktivitesi (4,46±1,38), en yüksek puan ortalamalarını ise Uyku Rutini (6,97±1,23), Yiyecek Seçimi (6,80±1,05) ve Aile Öğünleri (6,71±1,46) alt boyutlarından almıştır. Annenin eğitim durumu, çalışma durumu, babanın eğitim durumu ve gelir durumu ile ABFA –TR puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p<0,05$). Çalışmanın sonuçlarına göre ilköğretim çocuklarına yönelik obezojenik sağlık davranışlarını değiştirme amaçlı müdahale çalışmaları yapılması önerilir.

Anahtar Kelimeler: *aile beslenmesi, çocukluk çağı obezitesi, fizik aktivite*

* Bu çalışma 6. Uluslararası Beslenme Obezite ve Toplum Sağlığı Kongresinde (4.12.2021) özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.

Investigation of Family Nutrition and Physical Activity Environment of Primary School Children

Abstract

This study was conducted with a sample group consisting of parents in order to define the nutrition and physical activity environment of primary school children (1,2,3,4. grade) and their families. The study was conducted in June 2020 in a primary school with 1108 students in a district of Istanbul, after obtaining the ethics committee and institutional permission. 485 people filled out the questionnaire sent to all parents. Data were collected with questions including descriptive features and the Turkish-Adapted Family Nutrition and Physical Activity Screening Scale (ABFA-TR). The relations between the scores obtained from the ABFA-TR scale and the BMI status of the children and various descriptive features were examined with an appropriate analysis of variance model or correlation analysis depending on the structure and distribution of the data. The mean age of the children participating in the study was 7.12±1.23. 30.9% of the children are second year children and half (49.3%) are girls. While 34.6% of the mothers were high school graduates and 81.6% were not working; 35.3% of the fathers were high school graduates and 94.4% were working. It was found that 50.2% of the mothers participating in the study were in the overweight and obese class, while this rate was 70.7% for the fathers. It was found that 37.1% of the students were overweight and obese. According to the multiple fit analysis between the father's BMI value and the percentiles of the children, it was seen that fathers with normal BMI had normal weight children, and overweight and obese fathers had overweight and obese children ($\chi 2=18.014$, $p=0.006$). ABFA scale total score average was found to be 59.12±6.34. Families have the lowest mean score for Child Activity (4.46±1.38), the highest mean score for Sleep routine (6.97±1.23), Food choice (6.80±1.05) and Family meals (6.80±1.05). .71±1.46) sub-dimensions. Significant differences were found between mother's education, employment, father's education and income, and ABFA-TR score averages ($p<0.05$). According to the results of the study, it is recommended to conduct intervention studies aimed at changing obesogenic health behaviors for primary school children.

Keywords: *family nutrition, childhood obesity, physical activity*

Giriş

Çocuk çağı obezitesi dünyada en önemli halk sağlığı problemlerinden biri olarak belirtilmektedir (WHO, 2018; WHO, 2020). Çocuklarda kilolu ya da obez tanımı yaşına ve boyuna göre normal kilonun üzerinde olmak anlamına gelmektedir.

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) 2016 yılı verilerinde 340 milyondan fazla 5-19 yaş arası çocuk ve ergenin fazla kilolu veya obez olduğu ve fazla kilo ve obezite yaygınlığının, 1975'te % 4 iken 2016' da % 18' e yükseldiği bildirilmiştir. Geçmişte gelişmiş

ülkelerin sorunu olarak kabul edilen fazla kiloluluk ve obezitenin, az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde, özellikle kentlerde giderek arttığı vurgulanmaktadır (WHO, 2020). Ülkemizde Sağlık Bakanlığı'nın "Okul Çağı Çocukların (6-10yaş) Büyümesinin İzlenmesi" çalışmasına göre çocukların %20,8'i fazla kilolu veya obez olarak bulunmuştur (TOÇBİ, 2011). Türkiye Çocukluk Çağı Şişmanlık (COSI-TUR) 2016 araştırmasına göre ilkokul 2. sınıf çocuklarının %9,9' u obez, %14,6' sı fazla kilolu bulunmuştur. Sağlıkla İlgili Fiziksel Uygunluk Karnesinin 2017 verilerinde (10-14 yaş) BKİ Z-Skor dağılımına göre; çocukların %19,6' sı fazla kilolu, %10,5'u obez olduğu bulunmuştur (Sağlık Bakanlığı, 2018). Bu çalışmaların sonuçlarına göre ülkemizdeki çocuk ve ergenlerdeki obezite görülme sıklığının dünya ortalamasından yüksek olduğu ve artmaya devam ettiği görülmektedir. Bu bağlamda obezitenin erken ve geç dönemde adölesan ve çocuk sağlığı üzerine olumsuz etkileri vardır. Obez çocuklar diğer çocuklara göre obezite kaynaklı fizik, psikolojik ve sosyal sorunları daha fazla yaşayabilirler. Fazla kilolu ve obez çocukların obez yetişkin olma ihtimali nedeniyle erişkinlik döneminde de obezite kaynaklı hastalıklara yakalanma ve erken ölüm riski daha yüksektir (CDC 2011; Guidelines For Adolescent Nutrition Services 2005; Public Health England, 2013; Reailly, Kelly 2011; WHO, 2018;).

Obezite çevresel ve genetik faktörlerin bileşimi ile ortaya çıkan bir sağlık sorudur. Çocukluk ve adolesan döneminde görülen obezitenin %1'inden azı genetik kökenlidir. Çevresel etmenlerin arasında ırk, fiziksel aktivitede azalmaya neden olan çevresel koşullar (okul servisleri, teknolojik araçlar, asansör kullanımı, ekran başında geçen sürenin artması, kentlerde yetersiz yeşil alan,), aile beslenme alışkanlıkları, sosyal ve psikososyal sorunlar sayılabilir (Maziak ve ark.2008). DSÖ Dünya Sağlık Meclisi, çocukluk çağı obezitesiyle ilgili 2016 yılı raporunda fazla enerji alımı ve hareketsiz yaşamı destekleyen ortam olarak tanımlanan obezojenik çevrenin önemini vurgulamıştır (WHO, 2016).

Çocukluk çağı obezitesinin tedavi sürecinde obezliğin nedenlerinin belirlenmesi ve multidisipliner ekip çalışması gerekmektedir (Deckelbaum ve Williams, 2001). Bu sorununun çözümü için koruyucu sağlık yaklaşımı ile birlikte obezojenik çevre unsurlarını da ele alan bir yaklaşım önerilmektedir (Köksal ve Gökmen, 2012; Maziak ve ark.2008). Bir çocuğu fazla kilolu olmaya yatkın hale getirebilecek aile, çevresel ve davranışsal faktörlerinin tespiti çocukluk çağı obezitesiyle mücadelede ilk basamaktır. Tarama yaklaşımları aile çevresi ve davranışlarını değerlendirmeye yönelik olmalıdır. Bu amaçla geliştirilen Aile Beslenmesi ve Fiziksel Aktivite (ABFA) ölçeği çocukları kilo artışına yatkın hale getirebilecek ev ortamlarını ve davranışları belirlemek için geliştirilmiştir (Ihmels ve ark 2009a). ABFA ile aile beslenme ve fizik aktivitesi, ekran zamanı ve uyku gibi bileşenler değerlendirilir. Araştırmalar ABFA'nın bir

çocuğun fazla kilolu olma risk durumunu belirleyebildiğini göstermiştir (Park 2017; Peyer ve ark. 2021; Ihmels ve ark. 2009 a).

Çocukluk çağı obezitesine müdahalede okul ve aile temelli programların karşılaştırıldığı bir sistematik derleme çalışmasında 12 yaş altı gruplarda obeziteyi önlemede aile temelli yaklaşımların daha başarılı olduğu, 12-17 yaş grubunda ise okul temelli yaklaşımların daha uygun olduğu bulunmuştur (Kothandan, 2014). Obeziteye ilişkin herhangi bir genetik yatkınlık olsa bile, çevre obezitenin en büyük değiştirilebilir belirleyicisidir. Obezojenik çevrenin merkezinde de aile yer almaktadır. Aileler çocukların beslenme ve fiziksel aktivite davranışlarını etkilerler (Brown ve ark. 2015; Deleş, 2019; Ihmels ve ark. 2009 a; Ihmels ve ark. 2009 b). ABFA kullanılarak yapılan bir çalışmada yüksek riskli, obezojenik aile ortamından gelen çocukların, düşük riskli ortamdan gelenlere göre daha yüksek düzeyde yağlanma ve kardiyovasküler hastalık risk faktörüne sahip olduğu bulunmuştur (Deleş, 2019; Yee ve ark. 2011). Aileler çocuklarının beslenme ve fizik aktivite davranışlarını etkileyecek ortam oluştururlar (Ihmels ve ark. 2009 b). Bu nedenle çalışmamızda ilköğretim öğrencilerinde ailelerin beslenme ve fiziksel aktivite çevresini tanımlamak amaçlanmıştır. Ülkemizde geçerliliği ve güvenilirliği yapılmış ölçme aracı ile ilköğretim çocuklarının aile beslenme ve fizik aktivite çevresini değerlendiren sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmanın ileride çocuklara yönelik uygulanacak beslenme ve fiziksel aktivite programlarının planlamasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmada ilköğretim çocuklarında ailelerin beslenme ve fiziksel aktivite çevresini tanımlamak, bu çevreyi etkileyen bireysel ve sosyodemografik değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışmanın yeri: Araştırma İstanbul'da, Anadolu'nun birçok şehrinden göç alan ve Türkiye'nin heterojen yapısına uygun olacağı düşünülen**,** Ümraniye ilçesinde yer alan kamuya ait bir ilkokulda yapılmıştır. Bu okulda anaokulu ve ilköğretim eğitimi verilmektedir.

Çalışmanın türü: Tanımlayıcı bir araştırmadır.

Evren ve örneklem: İlçede 37 devlet ilkokulu bulunmaktadır. Bu ilkokullardan en heterojen yapıda olduğu düşünülen, çalışmanın yapıldığı okul amaçlı örnekleme yöntemi ile İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile işbirliği yapılarak tahmini homojen sosyoekonomik yapısı olması nedeniyle seçildi. Belirlenen okulda ana sınıfı ve ilköğretim düzeyinde çocuklar eğitim görmektedir. Bu okulda 28 derslik 43 öğretmen ve 1138 çocuk bulunmaktadır. Seçilen okulda verilerin toplandığı dönemde ana sınıfı dışında İlköğretim 1, 2, 3 ve 4. sınıfta toplam 1108 çocuk bulunmaktadır. Araştırmada seçilen

okulun 1, 2, 3 ve 4. sınıfında çocukları olan tüm anne -babalara ulaşılması amaçlanmıştır. Hazırlanan veri toplama formu ve ölçek okul yönetimi bilgisi dahilinde, okula kayıtlı e- posta adreslerinden tüm anne babalara çevrimiçi olarak gönderilmiş ve 485 veli tarafından doldurmuştur. Çalışma grubunun %43,7'sine ulaşılmıştır.

Veri toplama araçları: Çalışmadaki veriler iki kısımdan oluşan form ile çevrimiçi olarak toplanmıştır.

1. Bölüm: Katılımcıların tanımlayıcı bilgilerini (sosyodemografik ve bireysel değişkenler) içeren 30 sorudan oluşmaktadır.

2. Bölüm: Türkçeye Uyarlanmış Aile Beslenme ve Fiziksel Aktivite Tarama Ölçeği (ABFA-TR):, The Family Nutrition And Physical Activity Screening Tool (FNPA)'nın Türkçeye uyarlanmış halidir. Ölçek, 2009 yılında Michelle A Ihmels tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe geçerlilik güvenilirlik çalışması 2021 yılında Ekici ve arkadaşları tarafından yapılmıştır (Ekici ve ark. 2021). Ihmels ve arkadaşlarının çalışmasında ABFA ölçeğine ait tek faktörlü Cronbach Alfa değerinin (0,72) iyi iç tutarlılıkta olduğu bulunmuş olup, çocukların fazla kilolu ve obez olma riskini tahmin etmeyle ilişkili olduğu gösterilmiştir. Türkçe uyarlamasında güvenilirlik analizlerinde değişmezlik için aralıklı test-tekrar test yöntemi kullanılmış, Intraclass Correlastion Coefficient (ICC) katsayıları incelendiğinde 0,422 ile 0,925 arasında değiştiği ve orta düzeyden çok yüksek düzeyde test-retest güvenilirliğine sahip olduğu bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılığına ait Cronbach alfa katsayısı 0,724 olarak bulunmuştur. Ebeveynler, çocukların fiziksel aktivitelerini ve beslenme davranışlarını doğrudan etkilemekte ve aynı zamanda çocuklarına kendilerinin tercih ettiği fiziksel ve sosyal çevreleri de sunmaktadırlar. Bu ölçek çocuğun fazla kilo almasına neden olabilecek aile ortamının ve davranışsal faktörlerin değerlendirilmesi için tasarlanmış kullanımı kolay bir özbildirim ölçeğidir. Ölçeğin 10 alt boyutu bulunmakta ve her madde 1=Hiçbir zaman/ neredeyse hiç, 2=Bazen, 3=Sık sık, 4=Çok sık/ her zaman, olacak şekilde dörtlü likert tipi cevap seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puan, 20-80 puan arasındadır. Ölçekte her bir alt grup ikişer soru içermektedir. Sorulardan yedi madde (3,4,5,7,10,13) ters kodlanmıştır. Toplam puan hesaplanırken bu maddelere verilen puanlar ters olarak kodlanmalıdır. Alt gruplar; "Ailede Öğünler", "Ailedeki Yeme Alışkanlıkları", "Yiyecek Seçimleri", "İçecek Seçimleri", "Sınırlandırma/ Ödüllendirme", "Ekranda Geçirilen Zaman", " Sağlıklı Ortam", "Ailede Aktivite", "Çocuk Aktivitesi", "Aile Planlaması/Uyku Düzeni 'nden oluşmaktadır. Verilen cevaplar sonucu her bir alt gruptan alınan puanlar toplanıp oluşturulan toplam puan, ailenin fiziksel aktivite ve beslenme çevresi durumunu yorumlamak için kullanılır. Ölçeğin bir kesim noktası yoktur. Alınan yüksek puanlar çocuğun obezitesi için daha

az riskli aile uygulamaları ve çocuk davranışlarını ifade ederken, düşük puanlar ise yüksek riskli aile ortamı, uygulamaları ve çocuk davranışlarını ifade etmektedir.

Araştırmanın uygulanması: Google forms uygulaması ile hazırlanan veri toplama formları okulun ilköğretim kısmında çocuğu olan anne ya da babaya okulda kayıtlı veli e-posta adresleri üzerinden ulaşılarak, çevrimiçi uygulanmıştır. Anketi okula kayıtlı veli kim ise (anne ya da baba) o doldurmuş, boy, kilo v.b gibi veriler beyana bağlı değerlendirilmiştir.

Araştırmanın etik yönü: ABFA anketinin Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Ekici ve ark. tarafından daha önce yapılmıştır. Çalışma için, İstanbul Üsküdar Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulundan 04.05.2020 tarih 241 sayılı onay alınmıştır. Ayrıca İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğünden 25.06.2020 tarih 8466728 sayılı kurum izni alınmıştır. Çevrimiçi anket formunun ilk bölümünde bilgilendirilmiş olur kısmını onaylayanlar anketi doldurabilmiştir.

Verilerin değerlendirilmesi: ABFA ölçeğinden alınan puanlarla öğrencilerin BKİ durumları, çeşitli tanımlayıcı veriler arasındaki ilişkiler verinin yapısı ve dağılımına bağlı olarak uygun varyans analizi veya korelasyon analizi ile incelendi. Bu çalışmada çocuklardaki fazla kiloluluk ve obezite durumu değerlendirilirken Neyzi ve arkadaşlarının 0-18 yaş çocuk ve adolesan BKİ persentil değerleri ile Dünya Sağlık Örgütü'nün BKİ değerlendirme ölçütleri kullanılmıştır (Neyzi ve ark 2008; Yang ve Onis 2008).

Bulgular

Çalışmada annelerin yaş ortalaması 35,68±5,07, babaların yaş ortalaması 39,98±5,36, çocuklarının yaş ortalaması ise 7,12±1,23'dir. Çocukların %30,9'u 2. sınıf öğrencisi ve yarısı (%49,3) kızdır. Annelerin %34,6'sı lise mezunu ve %81,6'sı çalışmıyorken; babaların %35,3'ü lise mezunu ve %94,4'ü çalışmaktadır. Ebeveynlerin %95,7'si evli, %87,6'sı sosyal güvenceye sahip, %61'inin geliri giderine denk ve %77,5'i düzenli ilaç kullanmaktadır. Çocuğu düzenli ilaç kullananların oranı %6,2, çocuğu normal zamanında doğanların oranı %87,8 ve çocuğun uyduğu odada televizyon, bilgisayar olanların oranı ise %21,2 olarak bulundu (Tablo 1).

Tablo 1

Ailelerin Tanımlayıcı Özelliklerinin Dağılımı

Tanımlayıcı özellikler		**Ort.±SS**	**Min-Max**
Çocuğun yaşı		7,12±1,23	4-10
Annenin yaşı		35,68±5,07	24-51
Babanın yaşı		39,98±5,36	28-59
Değişken		**n**	**%**
Çocuğun Sınıfı	1. Sınıf	142	29,3
	2. Sınıf	150	30,9
	3. Sınıf	97	20,0
	4. Sınıf	96	19,8
Çocuğun cinsiyeti	Kız	239	49,3
	Erkek	246	50,7
Annenin eğitim durumu	Okuryazar	8	1,6
	İlköğretim	93	19,2
	Ortaöğretim	88	18,1
	Lise	168	34,6
	Üniversite ve üstü	128	26,4

Tablo 1

Ailelerin Tanımlayıcı Özelliklerinin Dağılımı (Devam)

Tanımlayıcı Özellikler		**n**	**%**
Annenin çalışma durumu	Evet	89	18,4
	Hayır	396	81,6
Babanın eğitim durumu	İlköğretim	95	19,6
	Ortaöğretim	64	13,2
	Lise	171	35,3
	Üniversite ve üstü	155	32,0
Babanın çalışma durumu	Evet	458	94,4
	Hayır	27	5,6
Anne-babanın medeni durumu	Evli	464	95,7
	Ayrı yaşıyorlar	6	1,2
	Boşanmış	15	3,1
Sosyal güvence	SGK (Emekli sandığı, SSK)	425	87,6
	Özel Sağlık	10	2,1
	BAĞ-KUR	11	2,3
	Yok	39	8,0
Gelir durumu	Gelir giderden az	131	27,0
	Gelir gidere denk	296	61,0
	Gelir giderden fazla	58	12,0
Düzenli ilaç kullanımı	Evet	109	22,5
	Hayır	376	77,5
Çocuğun düzenli ilaç kullanımı	Evet	30	6,2
	Hayır	455	93,8
Çocuğun zamanında doğma durumu	Evet	426	87,8
	Hayır	59	12,2
Çocuğun uyuduğu odada televizyon, bilgisayar varlığı	Evet	103	21,2
	Hayır	382	78,8

Annelerin beden kitle indekslerine göre dağılımları incelendiğinde %50,2'sinin fazla kilolu ve obez olduğu görüldü. Bu oran babalarda %70,7 olarak bulundu. Çocukların %39.1'inin fazla kilolu ve obez olduğu bulundu (Tablo 2).

Tablo 2

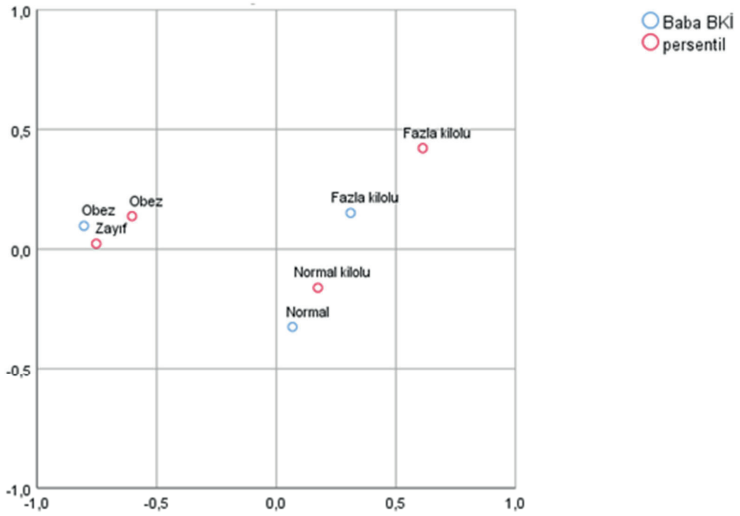
Aile Bireylerinin BKİ Durumlarının Dağılımı

Aile Bireyi	**BKİ Durumları**	**Sayı**	**%**
Anne BKİ	Zayıf	16	3,3
	Normal	225	46,4
	Fazla kilolu	161	33,2
	Obez	83	17,1
Baba BKİ	Normal	142	29,3
	Fazla kilolu	239	49,3
	Obez	104	21,4
Kız öğrencilerin BKİ durumu	Zayıf	14	5,9
	Normal kilolu	147	61,5
	Fazla kilolu	38	15,9
	Obez	40	16,7
Erkek öğrencilerin BKİ durumu	Zayıf	15	6,1
	Normal kilolu	129	52,4
	Fazla kilolu	30	12,2
	Obez	72	29,3
Toplam BKİ durumu	Zayıf	29	5,9
	Normal kilolu	276	57
	Fazla kilolu	68	14,1
	Obez	112	23

Babanın BKİ değeri ile çocukların persentilleri arasında yapılan çoklu uyum analizine göre normal BKİ değerine sahip babaların normal kiloda çocuklarının olduğu, fazla kilolu ve obez babaların fazla kilolu ve obez çocukları olduğu görüldü ($\chi 2$=18,014, p=0,006) (Şekil. 1).

Şekil 1

Babaların BKİ ve Çocukların Persentil Değerlerinin Çoklu Uyum Analizi İle İncelenmesi



ABFA ölçeği toplam puan ortalaması ise 59,12±6,34 olarak bulundu. Aileler en düşük alt boyut puan ortalamasını Çocuk Aktivitesi alt boyutundan alırken (4,46±1,38), en yüksek puan ortalamalarını ise Aile zamanlaması /Uyku Rutini (6,97±1,23), Yiyecek Seçimi (6,80±1,05) ve Aile Öğünleri (6,71±1,46) alt boyutlarından aldı (Tablo 3).

Tablo 3

Ailelerin Aile Beslenme ve Fiziksel Aktivite Tarama Ölçeğinden Aldıkları Puan Ortalamalarının Dağılımı

Alt boyutlar	Ort.	SS	Min.	Max.
Aile öğünleri	6,71	1,46	2,00	8,00
Aile yeme uygulamaları	6,01	1,27	2,00	8,00
Yiyecek seçimi	6,80	1,05	4,00	8,00
İçecek Seçimleri	5,46	1,32	2,00	8,00
Kısıtlama/Ödül	5,56	1,07	2,00	8,00
Ekran Süresi	5,73	1,33	2,00	8,00
Sağlıklı Çevre	5,75	1,20	2,00	8,00
Aile Aktivitesi	5,66	1,51	2,00	8,00
Çocuk Aktivitesi	4,46	1,38	2,00	8,00
Aile zamanlaması /Uyku rutini	6,97	1,23	2,00	8,00
ABFA Toplam	59,12	6,34	40,00	78,00

Ailelerin tanımlayıcı özelliklerine göre ABFA puan ortalamalarının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 4'te sunuldu. Buna göre; çocuğun sınıfı, cinsiyeti, anne babanın medeni durumu,sosyal güvence, velinin düzenli ilaç kullanımı, çocuğun düzenli ilaç kullanımı, çocuğun zamanında doğma durumu ile ABFA puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık saptanmadı ($p>0,05$). Annelerin eğitim durumu üniversite olanların ABFA puan ortalaması ilköğretim ve ortaöğretim olanlara göre anlamlı derecede yüksek bulundu ($p<0,05$). Çalışan annelerin ABFA puan ortalaması anlamlı derecede yüksek olduğu görüldü ($p<0,05$). Üniversite mezunu babaların ABFA puan ortalaması ilköğretim mezunu babalara göre anlamı derecede yüksekti ($p<0,05$). Geliri giderden az olan ailelerin ABFA puan ortalaması geliri giderinden fazla olanlara göre anlamlı derecede düşüktü ($p<0,05$). Çocuğun uyuduğu odada televizyon veya bilgisayar olmayanların ABFA puan ortalaması anlamlı derecede yüksekti ($p<0,05$) (Tablo 4).

Tablo 4

Ailelerin Tanımlayıcı Özelliklerine Göre ABFA-TR Puan Ortalamasının Karşılaştırılması

Özellikler	Alt Gruplar	ABFA		Test istatistiği	p
		Ort.	SS	Z / χ^2	
Çocuğun Sınıfı	1. Sınıf	58,96	6,74	χ^2=1,065	0,785
	2. Sınıf	59,01	6,27		
	3. Sınıf	59,71	5,97		
	4. Sınıf	58,92	6,28		
Çocuğun cinsiyeti	Kız	58,83	6,04	Z=-1,223	0,221
	Erkek	59,39	6,62		
Annenin eğitim durumu	Okur yazar [a]	59,00	8,09	χ^2=17,692	**0,001** b,c<e
	İlköğretim [b]	57,61	6,92		
	Ortaöğretim [c]	57,73	5,49		
	Lise [d]	59,71	5,91		
	Üniversite ve üstü [e]	60,40	6,57		
Annenin çalışma durumu	Evet	60,33	6,87	Z=-2,225	**0,026**
	Hayır	58,85	6,19		
Babanın eğitim durumu	İlköğretim [a]	57,42	6,53	χ^2=14,798	**0,002** a<d
	Ortaöğretim [b]	59,17	5,56		
	Lise [c]	58,63	6,40		
	Üniversite ve üstü [d]	60,68	6,16		
Babanın çalışma durumu	Evet	59,07	6,35	Z=-1,050	0,293
	Hayır	59,93	6,21		

Anne-babanın medeni durumu	Evli	59,10	6,33	χ^2=0,856	0,652
	Ayrı yaşıyorlar	57,00	7,59		
	Boşanmış	60,60	6,45		
Sosyal güvence	SGK	59,28	6,21	χ^2=2,160	0,540
	Özel Sağlık	57,70	6,33		
	BAĞ-KUR	58,55	6,28		
	Yok	57,85	7,69		
Gelir durumu	Gelir giderden az [a]	57,99	6,97	χ^2=7,605	**0,022** a <c
	Gelir gidere denk [b]	59,25	6,03		
	Gelir giderden fazla [c]	60,97	6,00		
Düzenli ilaç kullanımı	Evet	58,50	5,87	Z=-1,472	0,141
	Hayır	59,30	6,47		
Çocuğun düzenli ilaç kullanımı	Evet	59,47	5,56	Z=-0,442	0,659
	Hayır	59,09	6,40		
Çocuğun zamanında doğma durumu	Evet	59,15	6,30	Z=-0,433	0,665
	Hayır	58,92	6,70		
Çocuğun uyuduğu odada televizyon, bilgisayar varlığı	Evet	57,68	6,16	Z=-2,522	**0,012**
	Hayır	59,51	6,34		

χ^2: Kruskal Wallis, Z: Mann Whitney U

Persentil değerlerine göre anne BKİ, baba BKİ, kız çocukları BKİ ve çocukların toplam BKİ durumları ile ABFA puan ortalaması arasında anlamlı fark bulunmadı (p>0,05). Obez erkek çocuğa sahip olan ailelerin ABFA-TR puan ortalaması normal kilolu çocuğa sahip ailelere göre anlamlı derecede yüksek bulundu (p<0,05) (Tablo 5).

Tablo 5

Ailelerin BKİ ve Persentillerine Göre *ABFA Puan Ortalamasının Karşılaştırılması*

Özellikler	Alt Gruplar	ABFA		Test istatistiği	p
		Ort.	SS	Z / χ^2	
Anne BKİ	Zayıf	59,25	6,52	χ^2=5,638	0,131
	Normal	59,23	6,55		
	Fazla kilolu	59,64	6,21		
	Obez	57,78	5,91		
Baba BKİ	Normal	59,51	7,15	χ^2=1,752	0,416
	Fazla kilolu	59,01	5,83		
	Obez	58,83	6,34		
Kız çocukların persentilleri	Zayıf	55,29	8,38	4,603	0,203
	Normal kilolu	59,35	5,69		
	Fazla kilolu	58,32	6,13		
	Obez	58,68	6,05		
Erkek çocukların persentilleri	Zayıf[a]	59,40	9,07	9,304	**0,026** b<d
	Normal kilolu[b]	58,40	6,11		
	Fazla kilolu[c]	59,83	6,95		
	Obez[d]	60,99	6,62		
Çocukların persentilleri	Zayıf	57,41	8,84	χ2= 3,959	0,266
	Normal kilolu	58,91	5,89		
	Fazla kilolu	58,99	6,50		
	Obez	60,16	6,49		

χ^2: Kruskal, Wallis Z: Mann Whitney U

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çocukluk obezitesinin gelişimini etkileyen obezojenik çevrenin en önemli unsuru ailedir. Ebeveynlerin fazla kilolu veya obez olması, sosyo-ekonomik durumu, eğitim düzeyleri ve aile tipi çocukluk obezitesi oluşmasında etkili faktörlerdendir. Ailenin yeme tercihleri, evdeki yemek kültürü, yemek yeme şekli çocuklarda obezitenin oluşumunda belirleyicidir. Bunun yanında çocuğun yeterli süre anne sütü alması, fiziksel aktivite durumu ve ekran başında geçirdiği zaman ile obezite arasında anlamlı ilişkinin olduğu bildirilmektedir (Deleş, 2019; İnal ve Canbulat, 2013). Bu çalışmada

çocukların %37,1'inin fazla kilolu ve obez olduğu bulundu. Kız çocukların %32,6'sı fazla kilolu ve obez sınıfında iken erkek çocuklarda bu oranın %41,5 olduğu görüldü (Tablo 1). COSI-TUR 2016 verilerine göre, ilkokul 2. sınıf çocuklarında çocukların , %24.5'i fazla kilolu veya obezdir. Kız çocuklarının fazla kilolu ve obez olma oranı %25,2, erkek çocuklarda ise %25,9 bulunmuştur (COSİ TUR 2016). Bu sonuçlar çalışma yapılan okuldaki çocuklarda fazla kilololuluk ve obezite oranının Türkiye ortalamasının üzerinde olduğunu düşündürmüştür. Annelerin beden kitle indekslerine göre dağılımları incelendiğinde %50,2'si fazla kilolu ve obez sınıfında olduğu görüldü. Bu oran babalarda %70,7 olarak bulundu (Tablo 2). 2019 TÜİK verilerine göre ülkemizde kadınların %55.2'si, erkeklerin %57'si fazla kilolu ve obez sınıfında bulunmaktadır (Türkiye Sağlık Araştırması, 2019). Buna göre çalışmamızdaki annelerdeki fazla kilololuluk ve obezite oranı Türkiye ortalamasından düşük, babalardaki bu oran ise Türkiye ortalamasından oldukça yüksektir. Bu çalışmada babanın BKİ değeri ile çocukların persentil değerleri arasında çoklu uyum analizi yapıldığında modelin uyumlu olduğu görüldü ($\chi 2$=18,014, p=0,006). Buna göre normal BKİ değerine sahip babaların normal kiloda çocuklarının olduğu, fazla kilolu babaların fazla kilolu çocukları olduğu, obez olan babaların obez veya zayıf çocuklarının olduğu görüldü (Şekil 1). Bu bulgu babaların obezite ve fazla kiloluk durumlarının çocuklarınki ile ilişkili olduğunu düşündürmüştür. Ayrıca ebeveyn BKİ ile çocuk BKİ ilişkisi çocukluk çağı obezitesinin önlenmesinde aile temelli bir yaklaşıma olan gereksinimi göstermektedir. COSI-TUR 2016 araştırmasında ailelerin %24,4'ü çocuklarını zayıf, %68,6'sı normal kilolu, %6,4'ü fazla kilolu ve %0,6'sı şişman olduğunu düşünmektedir. Bu açıdan bakıldığında ailelerin fazla kilolu çocuğu normal olarak algılayabilirler. Bu durumun ailelerin yiyecek seçimlerini ve aile öğünlerini etkileyebileceği söylenebilir.

ABFA ölçeği toplam puan ortalaması 59,12±6,34 olarak bulundu. ABFA ölçeği ve alt ölçekleri puan ortalamaları incelendiğinde; ebeveynler en düşük puan ortalamasını Çocuk Aktivitesi alt boyutundan alırken (4,46±1,38), en yüksek puan ortalamalarını ise Aile Zamanlaması /Uyku Rutini (6,97±1,23), Yiyecek Seçimi (6,80±1,05) ve Aile Öğünleri (6,71±1,46) alt boyutlarından aldı (Tablo 3). Özellikle, mevcut yaşam tarzları, aktif ulaşım, okullarda beden eğitimi veya organize sporlardaki azalma çocuklardaki hareketsizliği teşvik etmektedir (Kettner ve ark. 2013). Aşırı kilololuluk ve obezite durumundan kaçınabilmek için Dünya Sağlık Örgütü, çocukların günde en az 60 dakika orta ve şiddetli düzeyde fiziksel aktivite yapmalarını önermektedir (WHO, 2010). Türkiye Beslenme ve Sağlık Araştırması'na göre 6-11 yaş grubu çocuklarımızın %58.4'ü düzenli (günde 30 dakika veya daha fazla süre ile) olarak egzersiz yapmamaktadır. Bu yaş grubunda TV, bilgisayar, İnternet, ev ödevi, ders çalışma için hareketsiz geçirilen ortalama süre 6 saattir (TBSA, 2010). Bizim çalışmamamızda da ülkemizdeki çocuklara benzer olarak fizik aktivite alt boyutu düşük bulunmuştur.

Kronik Hastalıklar Risk Faktörleri Araştırması' na göre ülkemizde; kadınların %69'u, erkeklerin ise %55'i yeterli ölçüde fiziksel aktivite yapmamaktadır (Sağlık Bakanlığı, 2013). Bu sonuçlar fizik aktivite konusunun aile düzeyinde ele alınıp, girişimlerin uygulanması gerektiğini düşündürmüştür. Bizim çalışmamızda çocukların uyku rutini puanı yüksek bulunmuştur. COSİ TUR 2016 çalışmasında da çocukların ortalama uyku süreleri 10,3 saat olarak normal düzeyde bulunmuştur.

Tanımlayıcı özelliklere göre ABFA puan ortalamaları karşılaştırıldığında çocuğun sınıfı, cinsiyeti, anne babanın medeni durumu, sosyal güvence, velinin düzenli ilaç kullanımı, çocuğun düzenli ilaç kullanımı, çocuğun zamanında doğma durumu ile ABFA puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık saptanmadı ($p>0,05$). Annelerinin eğitim durumu üniversite olanların ABFA puan ortalaması ilköğretim ve ortaöğretim olanlara göre anlamlı derecede yüksek bulundu ($p<0,05$). Çalışan annelerin ABFA puan ortalamasının anlamlı derecede yüksek olduğu görüldü ($p<0,05$). Üniversite mezunu babaların ABFA puan ortalaması ilköğretim mezunu babalara göre anlamı derecede yüksekti ($p<0,01$). Geliri giderden az olan ailelerin ABFA puan ortalaması geliri giderinden fazla olanlara göre anlamlı derecede düşüktü ($p<0,05$). Çocuğun uyuduğu odada televizyon veya bilgisayar olmayanların ABFA puan ortalaması anlamlı derecede yüksekti ($p<0,05$) Çocukluk çağı obezitesine yönelik yapılan birçok çalışmada sosyoekonomik durum ile çocukluk çağı obezitesi arasında ters ilişki olduğu bildirilmektedir (Bailey Davis ve ark 2012; Scharoun-Lee ve ark 2009). Ülkemizde Ekici ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada bu çalışmaya benzer olarak ailelerin sosyoekonomik durumları arttıkça ABFA toplam puanının da arttığı bulunmuştur (Ekici ve ark. 2021). Eğitim düzeyi yüksek ailelerle ABFA puanlarının yüksek olması, eğitimin aile beslenmesi ile ilgili bilgi tutum ve davranışları olumlu etkilediğini düşündürmüştür. Çocuğun uyuduğu odada televizyon ve bilgisayar olmayan ebeveynlerin ABFA puanlarının yüksek olması literatüre paralel bir bulgudur. Gece gündüz elektronik cihazların kullanımındaki artış beslenme alışkanlıklarını da büyük oranda etkilemektedir. Televizyon karşısında yemek yeme, çocuğun ne yediğini fark etmemesi veya çizgi film ve oyun aralarında çıkan reklamlar nedeniyle özenilen besinlerin artması çocuğun yanlış beslenme alışkanlıkları kazanmasına neden olmaktadır. Aynı zamanda bu durum fiziksel aktivitede azalmaya da neden olmaktadır (Akıncı ve Orhan, 2016; Sağlık Bakanlığı Türkiye Halk Sağlığı Kurumu, 2013).

Persentil değerlerine göre anne BKİ, baba BKİ, kız çocukları BKİ ve çocukların toplam BKİ durumları ile ABFA puan ortalaması arasında anlamlı fark bulunmadı ($p>0,05$). Ancak obez erkek çocuğa sahip olan ailelerin ABFA-TR puan ortalaması normal kilolu çocuğa sahip ailelere göre anlamlı derecede yüksek bulundu ($p<0,05$). Çalışmamızda hem velilerde hem de çocuklarda fazla kiloluluk ve obezite oranı Tür-

kiye ortalamalarının üzerinde bulundu. Bu obez çocuğa sahip ailelerin aile beslenme fizik aktivite çevresi hakkında bilgili olduklarını, obezojenik aile çevresini değiştirmeye çalıştıklarını ancak başarılı olamadıklarını düşündürdü. Williams ve ark (2017)'nın yaptıkları çalışmada ise ebeveyn BKİ ile aile ABFA puanı arasında ilişki bulunmuş, düşük veya normal kilolu ebeveynlerin ABFA puanlarının yüksek olduğu, aşırı kilolu veya obez bir ebeveyni olan ailelerin ABFA puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur. Yapılan bir sistematik derlemede okullarda obezitenin önlenmesi ve sağlığın geliştirilmesindeki başarının önündeki engeller incelenmiş, obezite önleme programlarının okulların ihtiyaçlarına göre uyarlanması, öğretmenlerle birlikte çalışma ve sürekli eğitim ve desteğin sağlanması önerilmektedir (Langford ve ark.2015). Çalışmalarda çocukluk çağı obezitesine müdahalede ailenin önemi vurgulanmaktadır. Bu sorunun çözümü sağlık profesyonelleri, aile ve okul toplumunun da içinde olduğu bir ekiple başarılabilir (Sağlık Bakanlığı, 2008). Toplumun bulunduğu her yerde görev alan hemşireler çocukluk çağı obezitesi sorunun çözümünde lider konumunda çalışabilirler. Özellikle okul hemşirelerinin bu konuda görev ve sorumlulukları vardır (Erdim, 2015).

Sonuç olarak bu çalışmada hem çocukların hem ebeveynlerin fazla kiloluluk ve obezite oranlarının yüksek olduğu bulundu. ABFA ölçeğine verilen yanıtlar incelendiğinde aileler en düşük alt boyut puan ortalamasını **Çocuk Aktivitesi** alt boyutundan alırken (4,46±1,38), en yüksek puan ortalamalarını ise **Aile Zamanlaması /Uyku Rutini** (6,97±1,23), **Yiyecek Seçimi** (6,80±1,05) ve **Aile Öğünleri** (6,71±1,46) alt boyutlarından aldı. Tanımlayıcı özelliklere göre ABFA puan ortalamaları karşılaştırıldığında eğitim durumu yüksek olan ebeveynlerin, çalışan annelerin, sosyoekonomik durumu yüksek olan ve çocuğun odasında televizyon ve bilgisayar olmayanların ABFA puan ortalamaları yüksek bulundu.

Çalışma sonucuna göre özellikle obez çocuğa sahip ailelerin aile beslenme fizik aktivite çevresi puan ortalamaları yüksek bulunduğundan sonraki aşamalarda ailelerin bilgilerini davranışa dönüştürebilmesi için obez çocuklara yönelik teoriye dayalı modellerle geliştirilen (motivasyonel görüşme teknikleri v.b) obezite önleme programları önerilir. Ailelerin en düşük ABFA alt boyut puan ortalaması puanı Çocuk Aktivitesi olduğu için aile ve çocukların fizik aktivitesini arttıracak programlar uygulanması önerilir. Çalışmamız araştırmanın yapıldığı okul ile sınırlıdır. Daha büyük örneklemde farklı sosyoekonomik bölgelerde çalışmanın tekrarlanması önerilir. Ayrıca okul ve aile temelli olan, okul sağlığı hemşirelerinin de içinde olduğu sürekli, kapsamlı çocukluk çağı obezite önleme programlarının uygulanması önerilir.

Kaynakça

Akıncı, E., ve Orhan, F. E.(2016). Sirkadiyen ritim uyku bozuklukları. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar,* 8(2), 178–189. doi:10.18863/pgy.81775

Bailey-Davis, L., Peyer, K. L., Fang, Y., Kım, J. K., And Welk, G. J. (2017). Effects of enhancing school-based body mass ındex screening reports with parent education on report utility and parental ıntent to modify obesity risk factors. *Childhood Obesity* , 13(2), 164–171. https://doi.org/10.1089/chi.2016.0177

Brown, C. L., Halvorson, E. E., Cohen, G. M., Lazorıck, S., And Skelton, J. A. (2015). Addressing childhood obesity: opportunities for prevention. *Pediatric Clinics of North America*, 62(5), 1241–1261. https://doi.org/10.1016/j.pcl.2015.05.013

Centers For Dısease Control And Preventıon. (2011). School health guidelines to promote healthy eating and physical activity. *Morbidity and Mortality Weekly Report* 60(RR05):1–76. https://www.cdc.gov/healthyschools/nutrition/facts.htm. erişim tarihi: 8.02.2023.

Cosi- Tur (2016). Türkiye çocukluk çağı (ilkokul 2.sınıf öğrencileri) şişmanlık araştırması. https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/haberler/turkiyecocukluk-cagi-sismanlik/COSI-TUR-2016-Kitap.pdf

Deckelbaum, Rj and Williams, Cl (2001). Childhood obesity: the health issue. *Obezite Research*;9 (4); 239-243. https://doi.org/10.1038/oby.2001.125

Deleş, B. (2019). Çocukluk çağı obezitesi. *H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6, (1), doi: 10.21020/husbfd.48310

Ekici, E. , İkiışık,, H. , Ankaralı, H. , Manav, G., Colak, M. ve Kozan, E. H. (2021). The validity and reliability of the turkish version of the family nutrition and physical activity screening tool . *Marmara Medical Journal* , 34 (3) , 319-326 . DOI: 10.5472/marumj.1009125

Erdim, L., Ergun, A., Kuguoglu, S. (2015). Çocuklarda obezitenin önlenmesi ve yönetiminde hemşirenin rolü*, Sağlık Bilimleri Ve Meslekleri Dergisi*. 1 (2) , 115-126 . doi: 10.17681/hsp.36164

Guıdelınes For Adolescent Nutrıtıon Servıces (2005). Stang J, Story M (eds) http://www.epi.umn.edu/let/pubs/img/adol_preface_materials.pdf.,

Ihmels, M. A., Welk, G. J., Eısenmann, J. C., Nusser, S. M. And Myers, E. F. (2009a). Development and preliminary validation of a family nutrition and physical activity (fnpa) screening tool. *The* İnternational *Journal Of Behavioral Nutrition And Physical Activity*, 6, 14. https://doi.org/10.1186/1479-5868-6-14

Ihmels, M. A., Welk, G. J., Eısenmann, J. C., Nusser, S. M. And Myers, E. F. (2009 b). Prediction of BMI change in young children with the family nutrition and physical activity (FNPA) screening tool. Annals Of Behavioral Medicine : *A Publication Of The Society Of Behavioral Medicine,* 38(1), 60–68. https://doi.org/10.1007/s12160-009-9126-3

İnal, S, Canbulat, N. (2013). Çocukluk çağı obezitesine genel bakış. *Güncel Pediatri*, 11:27-30

Kettner, S., Kobel, S., Fıschbach, N. Et Al. (2013). Objectively determined physical activity levels of primary school children in south-west germany. *BMC Public Health* 13, 895 https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-895

Kothandan, S.K. (2014). School based interventions versus family based interventions in the treatment of childhood obesity- a systematic review. *Archives Of Public Health*. 72 (3) https://doi.org/10.1186/2049-3258-72-3

Köksal, G., Gökmen Özel, H. (2012).Çocukluk ve ergenlik döneminde *obezite.* Sağlık Bakanlığı Yayın No:729

Langford, R., Bonell, C., Jones, H., And Campbell, R. (2015). Obesity prevention and the Health promoting Schools framework: essential components and barriers to success. *The* İnternational *Journal Of Behavioral Nutrition And Physical Activity*, 12, 15. https://doi.org/10.1186/s12966-015-0167-7

Azmıak, W., Ward, K. D., And Stockton, M. B. (2008). Childhood obesity: are we missing the big picture?. Obesity Reviews : *Amaziakn Official Journal Of The International Association For The Study Of Obesity,* 9(1), 35–42. https://doi.org/10.1111/j.1467-789X.2007.00376.x.

Neyzi, O., Günöz, H., Furman, A., Bundak, R., Gökçay, G., Darendeliler, F., Baş F. (2008). Türk çocuklarında vücut ağırlığı, boy uzunluğu, baş çevresi ve vücut kitle indeksi referans değerleri. Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi. 51:1-14.

Park, S. H., Park, C. G., Mccreary, L., And Norr, K. F. (2017). Cognitive ınterviews for validating the family nutrition physical activity ınstrument for korean-american families with young children. *Journal Of Pediatric Nursing,* 36, 1–6. https://doi.org/10.1016/j.pedn.2017.04.014

Peyer, K. L., Baıley-Davıs, L., Welk, G. (2021). Development, applications, and refinement of the family nutrition and physical activity (fnpa) child obesity prevention screening. *Health Promotion Practice*, 22(4), 456–461. https://doi.org/10.1177/1524839920922486

Publıc Health England, (2013) Chilhood obesity health risks. http://www.noo.org.uk/NOO_about_obesity/obesity_and_health/health_risk_child.

Reilly, J. J., Kelly, J. (2011). Long-term impact of overweight and obesity in childhood and adolescence on morbidity and premature mortality in adulthood: systematic review. *International Journal Of Obesity* (2005), 35(7), 891–898. https://doi.org/10.1038/ijo.2010.222

Sağlık Bakanlığı (2008). Çocukuluk *ve ergenlik döneminde obezite.* Yayın No :729. ss: 8-11

Sağlık Bakanlığı (2013).Türkiye kronik hastalıklar ve risk faktörlerinin sıklığı çalışması, Yayın No: 909. ss:27 https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/birimler/kronik-hastaliklar-engelli-db/hastaliklar/kronik_havayolu/raporlar/KRONIK_ARASTIRMA_TEMEL_BULGULAR.pdf

Sağlık Bakanlığı Türkiye Halk Sağlığı Kurumu (2013). *Okul öncesi ve okul çağı çocuklara yönelik beslenme önerileri ve menü programları.* Sağlık Bakanlığı Yayın No: 915, Koza Matbaacılık.

Sağlık Bakanlığı. 2018. *Fiziksel Uygunluk Karnesi Raporu* https://www.saglik.gov.tr/TR,50173/fiziksel-uygunluk-karnesi-ilk-raporu-hazirlandi-07112018.html

Scharoun-Lee, M., Kaufman, J. S., Popkın, B. M., Gordon-Larsen, P. (2009). Obesity, race/ethnicity and life course socioeconomic status across the transition from

adolescence to adulthood. *Journal Of Epidemiology And Community Health*, 63(2), 133–139. https://doi.org/10.1136/jech.2008.07572

Türkiye'de Okul Çağı Çocuklarında (6-10 Yaş Grubu) Büyümenin İzlenmesi Projesi (Toçbi) Araştırma Raporu.(2011) Ankara; Kurban Matbaacılık Yayıncılık.

Türkiye Beslenme Ve Sağlık Araştırması (Tbsa) (2010) *Beslenme durumu ve alışkanlıklarının değerlendirilmesi sonuç raporu* (2014) Sağlık Bakanlığı, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Beslenme ve Diyetetik Bölümü. T.C. Sağlık Bakanlığı Yayın No:931, Sağlık Araştırmaları Genel Müdürlüğü Yayın No: SB-SAG-2014/0

Türkiye Çocukluk Çağı (İlkokul 2. Sınıf Öğrencileri) Şişmanlık Araştırması (COSİ-TUR). (2016). Sağlık Bakanlığı, Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü, Milli Eğitim Bakanlığı, Dünya Sağlık Örgütü Avrupa Bölge Ofisi, Sağlık Bakanlığı Yayın No: 1080, Ankara 2017

Türkiye Sağlık Araştırması, (2019). https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Turkey-Health-Survey-2019-33661, erişim tarihi 1.11.2021

Yang, H., and de Onis, M. (2008). Algorithms for converting estimates of child malnutrition based on the NCHS reference into estimates based on the WHO Child Growth Standards. *BMC Pediatrics,* 8, 19. https://doi.org/10.1186/1471-2431-8-19

Yee, K. E., Eisenmann, J. C., Carlson, J. J., & Pfeiffer, K. A. (2011). Association between The Family Nutrition and Physical Activity Screening Tool and cardiovascular disease risk factors in 10-year old children. International Journal Of Pediatric Obesity : An Official Journal Of The *International Association For The Study Of Obesity,* 6(3-4), 314–320. https://doi.org/10.3109/17477166.2011.590198

WHO (2018). *Taking action on childhood obesity report.* http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/274792/WHO-NMH-PND-ECHO-18.1-eng.pdf?ua=1

WHO (2020). Obesity and Overweight Fact Sheet No: 311 http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/en 5.03.2020

WHO (2016) *Report of the commision on ending childhood obesity* http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/204176/1/9789241510066_eng.pdf. Erişim tarihi: 8.03.2018. / ., erişim tarihi: 22.01.2018

Williams, J. E., Helsel, B., Griffin, S. F., & Liang, J. (2017). Associations between parental BMI and the Family Nutrition and Physical Activity environment in a community sample. *Journal Of Community Health,* 42(6), 1233–1239. https://doi.org/10.1007/s10900-017-0375-y

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Yaz/2023 ● Sayı: 239, (2303-2334)

İlkokulda Öğrenim Gören Sığınmacı Öğrenciler ile İlgili Yapılan Akademik Çalışmaların İncelemesi*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Hilal YILMAZ[1], Lale CERRAH ÖZSEVGEÇ[2]

1 Öğretmen, MEB, hilal_yilmaz191@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7656-6874.

2 Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Temel Eğitim, cerrah@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2210-9838.

Gönderilme Tarihi: 23.05.2022 Kabul Tarihi: 12.09.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1120423

Atıf: "Yılmaz, H., ve Cerrah Özsevgeç, L. (2023). İlkokulda öğrenim gören sığınmacı öğrenciler ile ilgili yapılan akademik çalışmaların incelemesi. *Millî Eğitim Dergisi, 52* (239), 2303-2334. DOI: 10.37669/milliegitim.1120423"

Öz

Bu çalışmanın amacı, 2012-2020 yılları arasında ülkemizdeki ilkokullarda eğitim gören sığınmacı öğrenciler ile ilgili yürütülen bilimsel çalışmaların metodolojik ve betimsel analizidir. Çalışmanın örneklemini, araştırmanın başlatıldığı tarih itibariyle, erişilen veri tabanlarından (Google Akademik, Sobiad, Ulakbim, Dergipark, Academia, ResearchGate, Educational Resources Information Center (ERIC) ve Taylor & Francis Online) ulaşılan ve çalışmanın amacına uygun 73 bilimsel makale oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Ulaşılan makalelerin belirlenen kriterlere uygun tasnifi amacıyla çizelge oluşturulmuştur. Bu çizelgede bulunan bölümler; çalışmanın adı, yayın yılı, anahtar kelimeler, amaç, yaklaşım, model, örneklem, veri toplama aracı, sonuç ve önerilerdir. Veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilip çalışmalar betimlenmiştir. Araştırma sonuçları, yapılan çalışmaların 2020 yılında arttığını, en çok nitel araştırma yaklaşımının tercih edildiğini; araştırma modeli olarak durum çalışması (case study) ve fenomenoloji (olgubilim) yöntemlerinin sıkça kullanıldığını göstermiştir. Örneklem olarak öğretmenlerin daha çok tercih edildiği ve veri toplama aracı olarak daha çok görüşme formunun kullanıldığı görülmüştür. İncelenen araştırmalar, çoğunlukla sorun tespit etmek ve çözüm önerisi sunmak amacıyla yürütülmüştür. Araştırmaya dahil edilen makalelerin sıklıkla ortaya koyduğu, öğrencilerin dil ve iletişim sorunudur. Bu bağlamda yabancı uyruklu öğrenciler için dil eğitimi önerisine çok sık rastlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *betimsel içerik analizi, yabancı uyruklu öğrenci, sığınmacı öğrenci, ilkokul*

* Bu çalışma araştırmacının Prof. Dr. Lale CERRAH ÖZSEVGEÇ danışmanlığında yürütülen "İlkokullarda Eğitim Alan Yabancı Uyruklu Öğrenciler İle İlgili Yapılan Akademik Çalışmalar Üzerine Bir İnceleme" adlı yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

A Descriptive Study for Researches on Foreign Students in Primary Schools

Abstract

The aim of this study is methodological and descriptive analysis of scientific researches related with asylum seeker students at primary schools in our country carried out between the years 2012-2020. The data of the study obtained from 73 articles, accessed on the databases (Google Akademik, Sobiad, Ulakbim, Dergipark, Academia, Research Gate, Educational Resources Information Center (ERIC) and Taylor & Francis Online) which were suitable for the purpose of the study. Document analysis technique was used to collect data. A chart has been created for classifying the articles in accordance with the determined criteria. The sections in this chart are; name of the study, year of publication, keywords, purpose, research approach and model, sample, data collection tool, results and recommendations. Content analysis was used for obtained data. Considering the results of the research, the most studies were reached in 2020. The most preferred research approach was qualitative studies, and the case study and phenomenology methods were mostly used as the research model. Mostly teachers were preferred as sample, and interview forms were preferred to collect data. The most common purposes in the researches were determination of problems and suggestions of the participants. The most common results in the articles were language and communication problems of the foreign students. The most common recommendation in the reviewed studies was language education for them.

Keywords: *descriptive content analysis, foreign student, asylum-seeking students, primary school*

Giriş

Göç, kişilerin ya da toplulukların, siyasal, toplumsal ya da ekonomik sebeplerden dolayı ikamet ettikleri yerleşim yerini terk ederek farklı bir yere ya da ülkeye gitme eylemidir (TDK, 2021). Tarihsel süreç içerisinde insanlığın gündeminde olan göç konusu, 2000'li yıllarda da küresel çapta önemli bir gündem konusu olmaya devam etmektedir. Son yıllarda**,** ülkemize yakın coğrafyalarda (Suriye, Irak, Afganistan gibi) artan şiddet olayları, toplumsal, bölgesel, askeri ve siyasi belirsizlikler, çatışma, can güvenliği gibi farklı sorunlardan dolayı, çok fazla sayıda insan bu bölgelerden kaçarak sınırlarımıza gelmiş ve sığınma talebinde bulunmuşlardır. 2010 yılında başlayan bu süreç, Suriye'yi diğer dünya ülkelerinden daha fazla etkilemiştir. Hastalık, açlık, yaralanma ve ölüm gibi insanların yaşam şartlarını zorlayan bir şiddet süreci başlamış ve milyonlarca kişi ülkesinden ayrılmak zorunda kalmıştır. Bu göç dalgası, Türkiye gibi Suriye'nin diğer komşu ülkelerini de büyük ölçüde etkilemiştir (Özdemir, 2016).

Ülkemize gerçekleşen göçteki artış, göçün etkisini, eğitim, sağlık, ekonomi, asayiş ve kültür gibi pek çok alanda hissedilir hale getirmiştir. Bu durum, dünya genelinde gerçekleşen hareketliliğin ve sebep olduğu mülteci ve göç sorununun farklı boyutlarıyla yeniden ele alınmasını gerekli kılmaktadır (Ekici ve Tuncel, 2016).

Göç olgusunun sonuçlarından en fazla etkilenen kesim hiç şüphesiz ki çocuklardır. Göç eden ailelerin üstesinden gelmek zorunda oldukları barınma, iş bulma, sağlık, eğitim ve güvenlik gibi sorunlar çocukları daha fazla etkilemekte ve bu çocukları göç edilen ülke çocukları karşısında dezavantajlı hale getirmektedir (Güzel, 2013). Göç edilen ülkede yeni bir ortama giren ve o ülkenin farklı kültürüyle karşılaşan çocuğun, yeni bir yerde olmanın etkisiyle yaşadığı endişe ve korku artmaktadır. Yaşanan bu kültürel ve sosyal farklılıklar göçmen çocuklarda psikolojik problemlerin oluşmasına neden olabilmektedir. Ayrıca, göç alan bölgelerdeki okulların fiziksel kapasitesi düşebilmekte ve mevcut araç gereçlerin kullanımında problemler olmaktadır. Okuldaki çalışanlar, idari ve yardımcı personel de okulun ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalabilmektedir. Sınıfların kalabalıklaşması nedeniyle öğretmenlerin öğrencilere ayırdığı zaman azalmakta, öğrenciler pasifleşmekte ve başarıları düşmekte, beraberinde sınıf içi disiplin sorunları da artmaktadır (Karakuş, 2006). Tüm olumsuzluklara rağmen, bu çocuklar için eğitimin devam etmesi, verimli hale getirilmesi ve kesintiye uğramaması önemli ve gereklidir. İyi bir eğitim sisteminde yetişmemiş bir bireyin, karşılaşacağı sorunların üstesinden gelmede yetersiz kalacağı, dolayısıyla önce kendisine, daha sonra sisteme sorun teşkil edeceği unutulmamalıdır. Bu yüzden bu tür bireylerle toplumumuzun sorunlar yaşamaması için, küçük yaşlarda, eğitim ve öğretimin de katkısıyla gerekli tedbirler alınmalıdır (Han, 2010).

Uluslararası bir hak olan eğitim, göçle gelen ailelerin çocuklarının korunmasında, geldikleri ülkeye aidiyet duygularının gelişmesinde ve sosyalleşmesinde önemli bir yere sahiptir (Uzun ve Bütün, 2016). Bu çocukları eğitime dahil edip, ülkemizdeki okul şartlarına uyum sağlamalarını desteklemek ve eğitimle birlikte olumlu ortamlar hazırlanmak; bu sığınmacı çocukların travmalarını ortadan kaldırmaya yardımcı olacak, geleceğe hazırlanmalarına katkı sağlayacak ve yaşanacak birçok olumsuzluğu önleyecektir (Gülcegül, 2020).

Ülkemizde farklı ülkelerden göçle gelen 5.013.631 yabancı uyruklu nüfusun içinde Ocak 2022 verilerine göre 1.365.884, eğitim çağında çocuk (5-17 yaş) bulunmaktadır (MEB, 2022). Türkiye Cumhuriyeti Devleti ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), geçici koruma altındaki tüm çocuklara eğitim imkânı sunmak ve çocukların bu imkânlara erişimlerini zorlaştıran durumları ortadan kaldırmak amacıyla, ulusal ve uluslararası paydaşlar ile iş birliği yapmaktadır. Türkiye'de okul çağında olan ve geçici koruma altında bulunan çocukların yüzde 60'ından fazlasına devlet okullarında

ve Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) eğitim hizmeti sunulmuştur (UNICEF, 2019). 2012 yılında mültecilerin eğitimleri ile ilgili yapılan kısa süreli planlamaları takiben 2013 yılında, kamp dışında yaşayan ve çocukları okula devam edemeyen Suriyelilerin eğitimi için Nisan ve Eylül aylarında yayımlanan MEB genelgeleri ve çeşitli faaliyetlerle ilk kez kurumsal bir çözüm üretilmeye çalışılmıştır. Daha sonra "Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri" adıyla, çocukların eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasına ilişkin daha kapsamlı bir genelge yayımlanmıştır (Emin, 2016). Yine 2013 yılında ülkemizdeki, mülteci ve sığınmacılar için 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) yürürlüğe konmuştur (Resmi Gazete, 2013).

2014 yılında, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü "Yabancılara Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri" genelgesi yayımlanmıştır. Özel ihtiyaç sahibi çocukların eğitim imkânlarına ulaşması, yaşamış oldukları zorlukların sebep olduğu olumsuz etkilerin azaltılması ve bu çocukların hem fiziksel hem de psikolojik olarak korunmaları gerektiği vurgusu yapılmıştır. Bu genelge ile zorunlu eğitim çağında olan ulusal ve geçici koruma altındaki çocukların ülkemizde verilen eğitim hizmetinden maksimum düzeyde faydalanmalarını sağlayacak yasal düzenleme yapılmıştır (MEB, 2014). 2014 yılında, Geçici Koruma Yönetmeliğinin yürürlüğe girmesiyle, kamp ortamında ve kamp dışında yerleşik ulusal ve geçici koruma altındaki çocuklara, eğitim, sağlık ve sosyal yardım hizmetlerine erişebilme olanağı sağlanmıştır (Coşkun ve Emin, 2016). Yine aynı yıl Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri genelgesi yayımlanmıştır. Böylece zorunlu eğitim yaşındaki çocuklar başta olmak üzere, ülkemizdeki yabancıların eğitim - öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi, kaliteli eğitim hizmetinin verilmesi, alanlarındaki birim ve kurumlar ile eşgüdüm içerisinde çalışılması ve acil bir durumda gerekli önlemlerin alınması amaçlanmıştır. Bu şekilde, ulusal ve geçici koruma altındaki yabancı uyruklu çocuklara yönelik eğitim hizmetleri güvence altına alınmıştır (MEB, 2014).

2015 yılından itibaren MEB, geçici koruma altındaki çocukların GEM'ler yerine devlet okullarına kaydedilmesini teşvik eden bir politikanın pilot uygulamasını başlatmış; okul öncesi ve ilkokul birinci sınıfa başlayan bütün çocukların devlet okullarına kaydedilmesini sağlamıştır. 2016-2017 eğitim öğretim yılında da, pilot uygulaması yapılan bu politikanın bütün illere yayılması sağlanmış ve okul öncesi, ilkokul ve ortaokula başlayacak olan geçici koruma altındaki tüm öğrenciler devlet okullarına kaydedilmiştir (UNICEF, 2019). 2018-2019 eğitim öğretim yılında ise yabancı öğrencilerin dil engeli sebebiyle Türk eğitim sisteminde yaşadığı zorluklar göz önüne alınarak bu öğrencilerin sisteme dahil edilmelerinin artırılması amacıyla okulların bünyesinde uyum sınıfları oluşturulması kararlaştırılmıştır (MEB, 2019).

Milli Eğitim'de bu yönde gelişmeler olurken, ülkemizde yaşayan sığınmacıların yıldan yıla sayıca artması ve eğitim sistemine daha fazla dâhil olmaları, eğitim sistemindeki bütün paydaşları etkilemiştir. Bu etkilenme akademik çalışmalara da yansımış ve yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili yürütülen çalışmaların sayısı artmıştır. İlkokul kademesindeki yabancı uyruklu öğrencilere yönelik, sorunlar ve çözüm önerilerinin yer aldığı (Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Güngör ve Şenel, 2018; Ergen ve Şahin, 2019; Külekçi Akyavuz, Gezeroğlu ve Toma, 2020), görüşlerin alındığı (İmamoğlu ve Çalışkan, 2017; Kuzu Jafari, Tonga ve Kışla, 2018; Yıldız Yılmaz ve Kaplan, 2019; Tümkaya ve Çopur, 2020), tutumun belirlenmeye çalışıldığı araştırmaların (Sağlam ve Kanbur, 2017; Tanrıkulu, 2019; Göçer, Özer ve Ürünibrahimoğlu, 2020) yürütüldüğü görülmektedir. Bunun yanında yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri ile ilgili farklı amaçlarla da yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır (Taşkaya, Ersoy, 2016; Göksu, 2020; Süzen ve Başar, 2020; Kaşkaya, Calp ve Çapar, 2019). Fakat bu alanda ilkokul kademesinde yapılan çalışmaların bütüncül olarak ele alındığı ve sonuçlarının paylaşıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Amaç ve Yaşar (2018), ilkokul ve ortaokul kademesindeki Suriyelilerle ilgili 2012-2017 yılları arasında yapılmış 13 makaleyi incelenmişlerdir. Bunun dışında Sarıer (2020) ve Alan (2021) meta-sentez yöntemiyle araştırmalarını yürütmüşlerdir. Sarıer (2020), ilkokul, ortaokul ve lise kademesindeki Suriyelilerle ilgili 2011-2019 yılları arasında yayımlanmış yüksek lisans ve doktora tezleri ile makaleleri kapsayan 30 araştırmayı, Alan (2021) ise Suriyelilerle ilgili 2010-2020 yılları arasında yayımlanmış 64 makaleyi analiz etmiştir. Görüldüğü gibi bu araştırmalarda sadece Suriyeli öğrencilerle ilgili çalışmalar değerlendirilmiş ve belli konulara yoğunlaşılmıştır. Bu durum ilgili alanda bütüncül bir araştırmanın eksikliğini ve yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Dünyanın ve Türkiye'nin göz ardı edemeyeceği bir gerçek olan sığınmacıların, eğitim süreci içerisinde yaşadığı sorunlara doğru çözümler üretilmesi, hem eğitim sistemi içindeki diğer paydaşlara yardımcı olabilmek hem de bu çocukların yaşadıkları topluma uyumunu sağlamak açısından önemli ve gereklidir. Bu nedenle ülkemizdeki sığınmacı ilkokul öğrencilerinin, velilerinin, onlara eğitim veren öğretmen ve idarecilerin eğitim sürecindeki sorunlarının ortaya konabilmesi ve çözüm arayışlarının netleştirilebilmesi için bu alanda yapılan çalışmaların bütüncül olarak ele alınması ve mevcut durumun genel hatlarının ortaya konması gerekmektedir. Bu nedenle sığınmacıların ülkemize gelmeye başladığı yıldan bu yana ilkokul kademesinde yapılmış olan akademik çalışmaların değerlendirilmesi önemlidir. Bu değerlendirmelerin beş yılda bir tekrarlanması ilgili alanda yürütülen çalışmalardaki eğilimi görmek, devamında yürütülecek çalışmalara yol göstermek açısından da önem taşımaktadır. Bu bağlamda, bu araştırmanın hem literatürdeki bu boşluğu dolduracağı hem de bu konuda çalışacak araştırmacılara yol göstermesi açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu

çalışmada, Türkiye'deki ilkokullarda eğitim alan yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili 2012-2020 yılları arasında yürütülmüş bilimsel makaleleri analiz etmek ve çalışmaların eğilimlerinin ortaya koymak amaçlanmıştır**.** Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 2012-2020 yılları arasında ülkemizde "Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencileri" ile ilgili kaç tane bilimsel makale yayımlanmıştır?
2. Yürütülen çalışmalarda hangi anahtar kelimeler tercih edilmiştir?
3. Araştırmacılar hangi amaçlar doğrultusunda çalışmalar yapmışlardır?
4. Yürütülen çalışmalarda hangi araştırma yaklaşımları kullanılmıştır?
5. Yürütülen çalışmalarda hangi araştırma modelleri kullanılmıştır?
6. Yürütülen çalışmalarda hangi örneklem grupları tercih edilmiştir?
7. Yürütülen çalışmalarda hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?
8. Yürütülen çalışmalarda hangi sonuçlara ulaşılmıştır?
9. Yürütülen çalışmalarda hangi öneriler sunulmuştur?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı 2012-2020 yılları arasında yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili yapılmış çalışmaların eğilimlerini ve gelişmelerini betimlemek olduğu için betimsel içerik analizi modeli kullanılmıştır. Araştırmada nitel bir süreç izlenmiş ve nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Birbirinden bağımsız olarak yürütülmüş araştırmalar incelenmiş ve araştırma sonuçları düzenlenerek genel eğilimin ne olduğu ortaya konmuştur. Bu araştırmada erişime açık olan çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışma, herhangi bir özel veri veya başkasına ait ölçek anket vb. araç ve araştırmacıların kişilik haklarını ihlal edecek herhangi bir yorum ya da veri içermediği için etik kurul izni gerektirmemektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmanın örneklemi, 2012-2020 yılları arasında ilkokullarda eğitim gören yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili akademik veri tabanlarında tam metnine ulaşılan 73 bilimsel makaleden oluşmuştur. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme ile makale seçimi yapılmıştır. Bu örneklem seçiminde kullanılacak ölçütler daha önceden oluşturulabilmekte ya da bir ölçüt çizelgesi kullanılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.120).

Bu araştırmada doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte, genellikle alan yazın gözden geçirilip önceki araştırmalar incelenir ve elde edilen bulgular araştırmaya dâhil edilir. Bu araştırmanın dokümanlarını, belirlenen ölçütlere uygun olan bilimsel makale çalışmaları oluşturmuştur. Bu çalışmaların tespitinde makaleler taranmış ve makalelerin ilkokul kademesinde olma ve göç konusu ile ilgili olma ölçütleri dikkate alınarak seçim yapılmıştır. Çalışma bulgularını ölçütlere uygun olarak doğru bir şekilde toparlayabilmek ve analiz sürecini kolaylaştırabilmek için ölçüt tablosu kullanılmıştır. Ölçüt tablosu oluşturulurken problem cümlelerine uygun olarak ölçütler oluşturulmuştur. Bu ölçütler; çalışmanın adı, yayın yılı, amacı, yöntem ve modeli, örneklem grubu, veri toplama aracı, anahtar kelimeleri, sonuç ve öneriler olarak belirlenmiş ve Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmada Kullanılan Ölçüt Tablosu

Çalışmanın Adı/Yayın Yılı	Amaç	Yöntem / Model	Örneklem	Veri Toplama Aracı	Anahtar Kelimeler	Sonuçlar	Öneriler

Araştırma kapsamına alınacak makalelerin tespiti için Google Akademik, Ulakbim, Sobiad, Dergipark, Academia, ResearchGate, Educational Resources Information Center (ERIC) ve Taylor & Francis Online veri tabanları taranmıştır. Yıl sınırlandırılması yapılarak, "Suriyeli öğrenci, mülteci öğrenci, sığınmacı öğrenci, yabancı uyruklu öğrenci, ilkokul" anahtar kelimeleri ile ilgili tarama yapılmıştır. Taramalar hem Türkçe hem de İngilizce olarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, bulunan makalelerin kaynakça kısımları taranmış ve araştırmayla ilgisi olduğu düşünülen yayınlar bulunup makale havuzuna eklenmiştir. Tarama işlemi tamamlandığında, ulaşılan makaleler içinde ilkokullarda yapılmamış çalışmalar ile farklı veri tabanlarından elde edilen aynı çalışmalar elenmiştir. Araştırma kriterlerine uygun toplam 73 çalışma değerlendirmeye alınmıştır.

Bir sonraki aşamada elde edilen veriler tabloda belirlenen temalar içerisinde belirli bir sözcük veya sözcük grubu şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlama süreci elle yapılmış ve kodların derinliğini ve kapsamını en doğru şekilde belirlemek amacıyla araştırmaya dahil edilen çalışmalar tekrar tekrar incelenmiştir. Bu kodlama sürecinde de uzman görüşü alınarak gerekli düzenlemeler ve veri girişleri yapılmıştır. Analizler-

den elde edilen verilerin sayısal durumları, çalışmanın amacına uygun olarak yüzde ve frekans olarak tablolarda sunulmuştur. İncelenen çalışmaların temalarının birden fazla grubu içerdiği ya da bir temaya ilişkin birden fazla özellik bulunduğu durumda, birden fazla kod oluşturulmuştur. Bu nedenle, değerlendirilen temaya ait frekans değerleri, çalışmadaki toplam makale sayısından fazla olabilmektedir.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Nitel çalışmaların geçerlik ve güvenirliliği için farklı yöntemler kullanılabilmektedir. Bu araştırmada kapsama alınan çalışmalar, veri kaybını en aza indirebilmek adına dikkatli bir şekilde analiz edilmiştir. Her makalenin temalara uygun bir şekilde kodlanmasına dikkat edilmiş ve bu sırada hata olmaması için, çalışmalar sırayla değerlendirilmiştir. Yani, temalar doğrultusunda bir çalışmanın kodlanması bitmeden diğer makalenin analizine geçilmemiştir. Kodlama ve tema oluşturma süreci uzun bir zaman diliminde tamamlanmıştır. Analiz süreci bittikten bir süre sonra bulgular tekrar gözden geçirilmiştir. Kodlamaların güvenirliğini sağlamak amacıyla rastgele seçilen 10 makale, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş ve uyumlarına bakılmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) veri analizi güvenliği (Güvenirlik = Görüş Birliği \ [Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı] X 100) formülü kullanılarak, güvenirlik değeri %90 bulunmuştur (Miles ve Huberman, 1994). Gerekli durumlarda bir üçüncü uzmanın görüşüne başvurulmuştur.

Bulgular

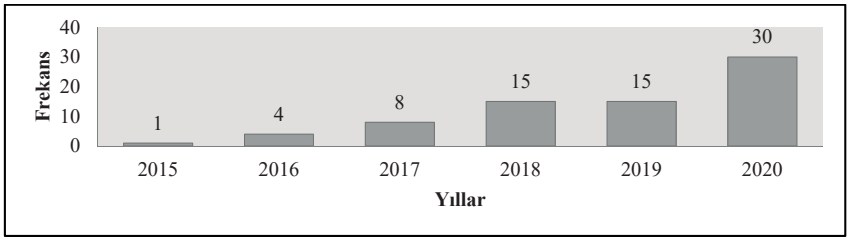
Bu bölümde incelenen makalelerin analizlerinden elde edilen bulgular, araştırma sorularına uygun olarak tablo ve grafikler şeklinde düzenlenerek sunulmuştur.

Makalelerin Yıllara Göre Dağılımına Ait Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların yıllara göre frekans dağılımı Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1

Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı



Grafik 1 incelendiğinde araştırma konusuna ait çalışmaların son yıllarda arttığı görülmektedir. En fazla çalışmaya 2020 yılında (30 makale) ulaşılmıştır. Bunu 15 makale ile 2019 ve 2018 yılları takip etmektedir. En az çalışma ise 2015 yılında (1 makale) yapılmıştır. Toplu göçlerin başladığı 2012 yılından 2015 yılına kadar ilkokullarda yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Makalelerde Anahtar Kelimelerin Kullanımına Ait Bulgular

Çalışmalarda kullanılan anahtar kelimelerin incelenmesinden elde edilen bulgular için ortak kodlar oluşturulmuş ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Çalışmaların Anahtar Kelimelerin Kullanımına Göre Dağılımı

Kodlar	Anahtar Kelimeler	f
Suriyeli/ Yabancı Uyruklu Öğrenci/ Mülteci / Sığınmacı	Suriyeli öğrenci(21)*, Mülteci öğrenci(14), Mülteci (12), Yabancı uyruklu öğrenci(11), Sığınmacı(5), Suriye(4), Suriyeli mülteci(3), Öğrenci(3), Göçmen(2), Yabancı(1), Sığınmacı öğrenci(1), Anadili Türkçe olmayan öğrenciler(1) , İranlı öğrenci(1), Suriyeli sığınmacı (1), Suriyeli aileler(1), İleri göçmen (1), Suriyeli çocuk mülteci(1), Suriyeli mülteci çocuklar(1), Dezavantajlı çocuklar(1), Çocuk(1)	86
Çokkültürlülük / Entegrasyon / Kapsayıcılık / Tutum	Çokkültürlülük(5), Tutum(4), Entegrasyon(3), Okula uyum(2), Kaynaşma(2), Kültürlerarası Duyarlılık (2), Değer (1), Okul iklimi(1), Kapsayıcılık(1), İletişim(1), Uyum süreci stratejileri(1), Kültüre duyarlı müdür(1), Kültüre duyarlı öğretmen(1), Çokkültürlü yeterlik(1), Demokratik değer(1), Gruplararası tutum(1) , Gruplararası temas(1), Gruplararası arkadaşlık(1), Kültürel çatışma(1)	31
Eğitim	Eğitim(7), Mülteci eğitimi(4), Geçici Eğitim Merkezi(3), Kapsayıcı eğitim(3), Hizmet İçi Eğitim(2), Eğitim süreci(1), Yabancı öğrencilerin eğitimi(1), Eğitim sistemi(1), Çok kültürlü eğitim(1), Uzaktan eğitim(1), Kaynaştırma eğitimi(1), Eğitim sosyolojisi(1), Öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimleri(1), Öğretmenlerin katılımı(1)	28
Öğretmen / Yönetici	Sınıf öğretmeni (16), Öğretmen (4), İlkokul öğretmeni (2), Okul yöneticisi(1), Yönetici(1)	24
Yabancılara Türkçe Öğretimi	Türkçe öğretimi(5), İlk Okuma-yazma öğretimi(4), Yabancılara Türkçe öğretimi(3), Yazma becerisi(2), Türkçe eğitimi(1), Yabancı dil öğretimi(1), Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi(1), Türkçe dil becerisi(1), Türkçe öğretim programı(1), Oyun temelli dil becerisi(1), Dil(1), Anadili(1), Dilsel uyum(1), Yazma(1)	24

Sorun / Çözüm	Sorunlar (5), Mültecilerin eğitim sorunları(3), Eğitim sorunları(2), Çözüm önerileri(2), Karşılaşılan sorunlar(1), Öğretimsel sorunlar(1), Arkadaş sorunları(1), Sorun çözme(1)	16
Göç	Göç (12), Zorunlu göç (1)	13
İlkokul	İlkokul(9), İlköğretim(1) Okul(1), Türk Okulu(1),	12
Diğer	Aile katılımı(2), Türkiye(1), Balıkesir ili(1), Mardin ili(1), Nitel araştırma(1), Durum çalışması(1), Savaş(1), Travma(1), Psikolojik iyi oluş(1), Sosyal Hizmet(1), Covid-19(1)	12
Algı	Okul algısı(1), Öğretmen algısı(1), Görsel Algı(1), Türkiye Algısı(1), Vatanseverlik(1), Bilim insanı algısı(1), Özyeterlik algısı(1), Özyeterlilik(1),	8
Öğretim	Fen bilimleri eğitimi(2), Madde kavramı(1), Sosyal Bilgiler öğretimi(1), Güncel olaylarla eğitim(1), Akran öğretimi(1), Gazete kupürlerinden yararlanma(1), Başarı(1)	8
Sınıf Yönetimi	İstenmeyen öğrenci davranışı(3), Sınıf yönetimi(2), Disiplin sorunları(1)	6
Deneyim / Görüş	Öğretmen görüşleri (3), Öğrenci deneyimleri(1), Öğretmen görüş ve deneyimleri(1), Öğrenme deneyimi(1)	6
Metafor	Metafor (3), Çocuk Resmi(1), Çizgisel Gelişim(1), Şematik Dönem(1)	6

Çalışmaların anahtar kelimelerine ait bulgularının okunabilirliğini artırmak amacıyla benzer olanlar için kodlama yapılmıştır. Tablo 2 incelendiğinde en çok kullanılan anahtar kelimeler Suriyeli / Yabancı Uyruklu Öğrenci / Mülteci / Sığınmacı koduyla belirlenen kelimeler olmuştur. Bu ve buna benzer kelimelerle toplamda 86 defa karşılaşıldığı görülmektedir. Bu kodla oluşturulan ve tüm anahtar kelimeler içerisinde en fazla "Suriyeli öğrenci" kullanılmıştır. Bunun yanında "Mülteci öğrenci", "Mülteci" ve "Yabancı uyruklu öğrenci" göze çarpan anahtar kelimelerdir. Çalışmalarda Çokkültürlülük / Entegrasyon / Kapsayıcılık / Tutum şeklinde kodlanmış kelimelerde en çok "Çokkültürlülük", "Tutum" ve "Entegrasyon" kelimeleri kullanılmıştır. Eğitim kodu içerisinde en fazla "Eğitim" ve "Mülteci eğitimi" anahtar kelimeleri kullanılmıştır.

Öğretmen / Yönetici şekilde kodlanmış kelimeler 24 defa karşımıza çıkmaktadır. Bu kod içerisinde en fazla "Sınıf öğretmeni" anahtar kelimesi kullanılmıştır. Yabancılara Türkçe Öğretimi kodunda en çok "Türkçe öğretimi" ve "İlk okuma-yazma öğretimi" anahtar kelimeleri bulunmaktadır. Sorun / Çözüm kodu içerisinde en çok «Sorunlar» anahtar kelimesi kullanılmıştır. İncelenen çalışmalarda Göç kodunda bulunan anahtar kelimeler 13 ve İlkokul kodunda bulunan anahtar kelimeler 12 kez karşımıza çıkmaktadır. Diğer kodunda «Aile katılımı, Türkiye, Balıkesir ili, Mardin ili,

Nitel araştırma, Durum çalışması, Savaş, Travma, Psikolojik iyi oluş, Sosyal hizmet, Covid-19" anahtar kelimeleri bulunmaktadır.

Kodlardan bağımsız olarak tüm anahtar kelimelerin kullanım sıklığına bakıldığında "Suriyeli öğrenci" anahtar kelimesi 21, "Sınıf öğretmeni" anahtar kelimesi 16, "Mülteci öğrenci" anahtar kelimesi 14, "Göç" anahtar kelimesi 12, "Mülteci" anahtar kelimesi 12, "Yabancı uyruklu öğrenci" anahtar kelimesi 11, "İlkokul" anahtar kelimesi ise 9 defa kullanılmıştır.

Makalelerin Amaçlarına Göre Dağılımına Ait Bulgular

Araştırma kapsamında ulaşılan çalışmalar amaçlarına göre gruplandırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Çalışmaların Amaçlarına Göre Dağılımı

Amaçlar	**f**
Sorun tespiti ve çözüm önerileri	31
Görüş (düşünce) almak (Yönetici, öğretmen, öğrenci, ebeveyn)	13
Kavramlara ilişkin sahip olunan algıları belirlemek	7
Değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek	7
Tutum belirlemek	5
Deneyimleri (uygulamaları) ortaya koymak	4
Davranışları incelemek	2
Yazma becerisi özyeterliliğini belirlemek	1
Dil becerisini geliştirmek	1
Pedagojik yaklaşımları belirlemek	1
Akran öğretiminin etkisini incelemek	1

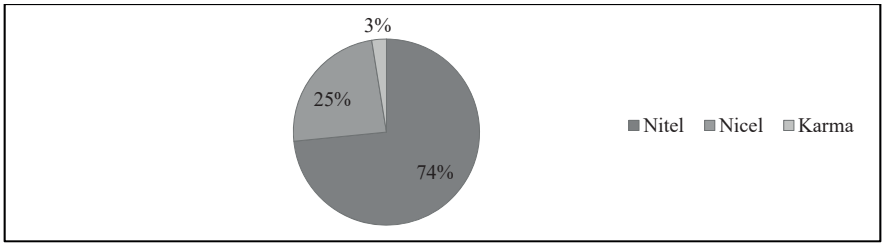
Tabloda da görüldüğü gibi incelenen çalışmalar en çok, sorun tespiti ve sorunlara yöneltilen çözüm önerilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmaların büyük kısmında örneklem grubunun hem yaşadıkları sorunlar hem de çözüm için önerileri tespit edilmiştir. Bazı çalışmalarda ise örneklem grubunun sadece yaşadıkları sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Sorunlar ve çözüm önerilerinden sonra en fazla çalışma yönetici, öğretmen, öğrenci ve ebeveynlerin görüş ve düşüncelerini almak için yapılmıştır.

Makalelerde Kullanılan Araştırma Yaklaşımlarına Ait Bulgular

İncelenen çalışmaların araştırma yöntemlerine göre analizlerinden elde edilen bulgulara ait yüzde değerleri Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2

Çalışmaların Araştırma Yöntemlerine Göre Dağilim



Çalışmaların kullandıkları araştırma yaklaşımlarına göre dağılımı incelendiğinde sırasıyla, nitel (54 makale), nicel (17 makale) ve karma yaklaşımın (2 makale) kullanıldığı görülmektedir.

Makalelerin Kullanılan Araştırma Modellerine Ait Bulgular

İncelenen makalelerde kullanılmış araştırma modellerine (desen) ait bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Çalışmaların Araştırma Modellerine Göre Dağılımı (Desen)

Araştırma Modelleri		**f**
Nitel	Durum çalışması (Case study)	21
	Fenomenoloji (Olgubilim)	17
	Betimsel tarama modeli (Nitel)	5
	Görüşme	4
	Belirtilmemiş (?)	3
	Temel yorumlamacı desen	1
	Resim değerlendirme yöntemi	1
	Etnografik araştırma modeli	1
	Tümevarım analizi	1
Nicel	Tarama modeli	14
	Deneysel araştırma modeli	3
Karma	Anket ve söylem analizi	1
	Açıklayıcı sıralı desen	1

Tablo 4 incelendiğinde, 21 makale ile en çok kullanılan desenin durum çalışması (case study) olduğu görülmektedir. Bunu 17 makale ile fenomenoloji (olgubilim) ve 14 çalışma ile nicel tarama yöntemi izlemektedir. Bunların dışında diğerlerine göre daha az da olsa görüşme, betimsel tarama, deneysel araştırma modeli, açıklayıcı sıralı desen, anket ve söylem analizi, temel yorumlamacı desen, tümevarım analizi, etnografik araştırma modeli, resim değerlendirme yöntemleri de kullanılmıştır. İncelenen üç makalede ise kullanılan yöntem belirtilmemiştir.

Makalelerde Kullanılan Örneklem Grubuna Ait Bulgular

İncelenen çalışmaların hangi örneklemlerle yürütüldüğüne ait bulgular Tablo 5 ve Şekil 3'te sunulmuştur.

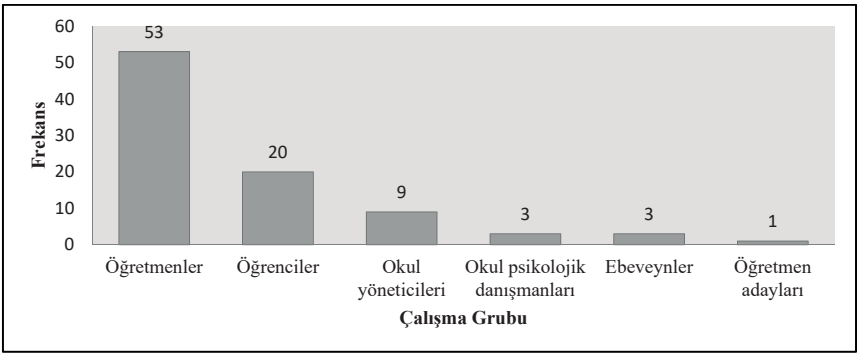
Tablo 5

Çalışmaların Örneklem Grubuna Göre Dağılımı

Örneklem Dağılımı	**f**
Tekli Örneklem	
Sınıf öğretmenleri	29
Yabancı uyruklu öğrenciler	10
Okul yöneticileri	3
Okul psikolojik danışmanları	1
Türk öğrenciler	1
Öğretmen adayları (Sınıf öğretmenliği)	1
Yabancı uyruklu ebeveynler	1
İkili Örneklem	
Sınıf öğretmenleri + Diğer öğretmenler	14
Okul yöneticileri + Öğretmenler	4
Türk öğrenciler + Yabancı uyruklu öğrenciler	3
Sınıf öğretmenleri + Yabancı uyruklu öğrenciler	2
Üçlü Örneklem	
Türk öğrenciler + Yabancı uyruklu öğrenciler + Öğretmenleri	1
Yabancı uyruklu öğrenciler + Yabancı uyruklu ebeveynler + Sınıf öğretmenleri	1
Dörtlü Örneklem	
Türk öğrenciler + Yabancı uyruklu öğrenciler + İlkokul öğretmenleri + Okul yöneticileri	1
Yabancı uyruklu öğrenciler + Yabancı uyruklu ebeveynler + Sınıf öğretmenleri + Okul yöneticileri	1

Şekil 3

Çalışmalardaki Örneklem Grubu Genel Dağılım Grafiği



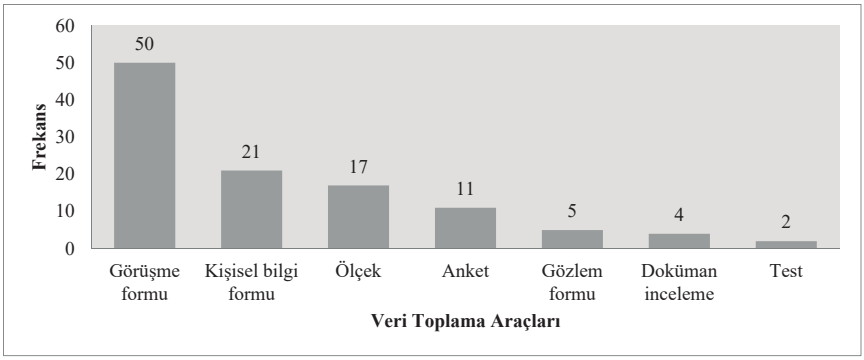
Araştırmaların örneklem grupları incelendiğinde en fazla öğretmenler ile çalışıldığı görülmektedir. Öğretmenlerden sonra en çok tercih edilen örneklem grubu öğrencilerdir. Öğretmenler içerisinde en fazla sınıf öğretmenleri, öğrenciler içerisinde ise en fazla yabancı uyruklu öğrenciler ile çalışılmıştır. Diğer örneklem grupları sırasıyla, okul yöneticileri, okul psikolojik danışmanları, ebeveynler ve öğretmen adaylarıdır. Ayrıca çalışmalarda daha çok tekli örneklem grubu tercih edilmiştir.

Makalelerde Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Ait Bulgular

Analizi yapılan makalelerde kullanılan veri toplama araçlarına yönelik frekans oranları Şekil 4'te sunulmuştur.

Şekil 4

Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılım Grafiği



Grafik 4'te görüldüğü gibi incelenen çalışmalarda en çok tercih edilen veri toplama aracı görüşme formudur. Görüşme formlarının büyük bir kısmını ise yarı yapı-

landırılmış görüşme formu oluşturmaktadır. En çok tercih edilen diğer veri toplama araçları ise kişisel bilgi formu, ölçek ve ankettir. Kişisel bilgi formları diğer ölçme araçlarıyla birlikte kullanılmıştır. Ölçeklerde ise en fazla tutum ölçeği tercih edilmiştir. Diğerlerine göre daha az tercih edilen veri toplama araçları ise gözlem formu, doküman inceleme ve testtir. Doküman inceleme için kullanılan belgelerin tamamı öğrencilerin yaptıkları resimlerdir.

Makalelerin Sonuçlarına Ait Bulgular

İncelenen çalışmalardaki amaçların farklılığına bağlı olarak sonuçların analizinde birden fazla kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler; sorunlara yönelik sonuçlar, tutum ile ilgili sonuçlar, algı ve metafor ile ilgili sonuçlar, okuma yazma ve akademik başarı ile ilgili sonuçlar şeklinde belirlenmiş ve Tablo 6, 7, 8 ve 9'da ayrı ayrı sunulmuştur.

Tablo 6

Çalışmaların Sorunlara Yönelik Sonuçlarına Göre Dağılımı

Sorunlara Yönelik Sonuçlar	**f**
Dil ve iletişim sorunu	56
Akademik başarısızlık	17
Öğretim sürecinde yaşanan sorunlar (Müfredat sorunu, ölçme-değerlendirme sorunu vb.)	17
Uyum sorunu	14
Davranış ve disiplin sorunu	13
Öğretmenlerin yetersiz hissetmesi ve hizmet içi eğitim sorunları	13
Okul - aile işbirliği sorunları (Ailesel sorunlar)	12
Kültürel farklılık	12
Sosyal sorunlar (Önyargı, dışlanma, kötü muamele vb.)	11
Ekonomik sorunlar	10
Psikolojik sorunlar	8
Devamsızlık sorunu	7
Mevzuat yetersizliği (Kayıt sistemi vb.)	6
Okul kaynaklarının yetersizliği (Fiziki yapı, materyal eksikliği vb.)	5
Milli eğitim - okul işbirliği sorunları	4
Sınıfların mevcutlarının fazla olması	4
Aidiyet sorunu (Türkiye'yi geçici görme)	3
Eğitimi ve okulu gereksiz görme, ilgisizlik, çaba göstermeme	2
Yaş/ seviye farklılığı	2

Tabloda görüldüğü gibi en çok vurgulanan sorun, dil ve iletişim sorunu olmuştur. Dil ve iletişim sorunundan sonra en fazla karşılaşılan, akademik başarısızlık, öğretim sürecinde yaşanan sorunlar (müfredat sorunu, ölçme değerlendirme sorunu gibi), uyum sorunu, davranış ve disiplin sorunları, öğretmenlerin yetersiz hissetmesi ve hizmet içi eğitim sorunları, okul - aile işbirliği sorunları (ailesel sorunlar), kültürel farklılıklar, sosyal sorunlar (önyargı, dışlanma, kötü muamele gibi) ve ekonomik sorunlardır. Devamsızlık, psikolojik sorunlar, okul kaynaklarının yetersizliği (fiziki yapı, materyal eksikliği gibi) diğer sorunlardan bazılarıdır.

Tablo 7

Çalışmaların Tutum ile İlgili Sonuçlara Göre Dağılımı

Tutum ile İlgili Sonuçlar	**f**
Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının, çokkültürlü özyeterlik algılarının ve kültürlerarası duyarlılıklarının yüksek olduğu görülmüştür.	4
Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin mültecilere yönelik tutumları olumlu yönde farklılaşmıştır.	1
Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları ölçek genelinde kabul edilebilir düzeyde iken; yeterlik boyutunda beklenenden düşük olduğu görülmüştür.	1
Öğretmenlerin psikolojik olarak iyi olma seviyeleri arttıkça kültürlerarası duyarlılık seviyeleri de artmaktadır.	1
Öğretmenler çok kültürlülüğe ilişkin olumlu algıya sahip olmasına rağmen; çok kültürlülük algısı ile sınıfta meydana gelen olumsuz öğrenci davranışlara yönelik tutumu arasında manidar bir ilişki yoktur.	1
Suriyeli çocuklar PİKTES projesi ile Türk dili ve kültürünü tanıdıkça kendilerinde davranışsal ve tutumsal farklılıklar oluşmuştur.	1
Türk ve mülteci öğrencilerin birbirlerine ilişkin tutumlarının oluşmasında; aynı sınıfta birlikte eğitim görmeleri, ortak dil ve iletişim kapasitesi, gruplar arası temas ve arkadaşlık, kabul edilme/ait olma duyguları, özgüven, akademik başarı, öğretmen davranışları ve öğrencilerin ailelerinin tepkileri önemlidir.	1

Bulgulara göre öğretmenlerin mülteci öğrenciler ile ilgili tutumları, çok kültürlü yeterlik algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları yüksektir. Öğretmenlerin tutumlarının yeterlik boyutunda düşük olması, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin tutumlarının olumlu yönde farklılaşması ve öğretmenlerin psikolojik olarak iyi olma seviyeleri ile kültürlerarası duyarlılık seviyeleri arasındaki pozitif korelasyon dikkat çeken diğer sonuçlardır.

Tablo 8

Çalışmaların Algı ve Metafor ile İlgili Sonuçlara Göre Dağılımı

Algı ve Metafor ile İlgili Sonuçlar	**f**
Mülteci öğrencilerin vatan, vatanseverlik ve Türkiye algıları incelendiğinde, ülkemizde bulunmaktan mutlu oldukları, güvende hissettikleri, Türkiye`yi ana vatan olarak benimsemeye başladıkları, ülkeye ve ülke insanına karşı olumlu duygulara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.	2
Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi özyeterlilik algıları çok yüksektir. Ayrıca öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi özyeterlilik algıları ile çeşitli değişkenler arasında(branş, deneyim..) anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.	1
Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu okullarda görevli sınıf öğretmenleri çok kültürlü yeterlik algılarını yeterli görmektedirler. Demokratik değerleri benimsemeleri yüksek düzeydedir. Çok kültürlü yeterlik algısı ile demokratik değerler arasında olumlu ve orta düzeyde ilişki bulunmuştur.	1
Türk ve mülteci öğrencilerin okul ve öğretmen algıları, öğretmenlerin ise mülteci öğrenci algıları çoğunlukla olumludur.	1
Suriyeli çocukların savaş algısı ile ilgili resimlerinde ağırlıklı olarak savaş anı, bomba atan uçaklar, top, tüfek ve sıcak savaş çizdikleri görülmüştür.	1
Bilim insanı algısıyla ilgili genel olarak Suriyeli öğrencilerin Türk öğrencilere göre daha sınırlı cevaplar vermişlerdir. Çocuklar ana dillerinden başka bir dilde kendilerini rahat ifade edememişlerdir.	1
Araştırmaya katılan Türk çocukları, göç kavramına yönelik dokuz metafor oluşturmuşlardır. Bu metaforlar ulaşmak, göçmen, yolculuk, taşıma ve mazi olmak üzere sınıflandırılmıştır. Suriyeli çocukların metaforları ise ulaşmak ve diyar olmak üzere iki grupta toplanmıştır.	1

Çalışmalarda öğrencilerin ve öğretmenlerin çeşitli konularda algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Mülteci öğrencilerin vatan ve Türkiye algılarına bakıldığında; ülkemizde bulunmaktan mutluluk duymaları, güvende hissetmeleri, Türkiye`yi ana vatan olarak benimsemeye başlamaları, algılar ile ilgili en dikkat çeken sonuç olmuştur.

Tablo 9

Çalışmaların Okuma Yazma ve Akademik Başarı ile İlgili Sonuçlara Göre Dağılımı

Okuma-Yazma ve Akademik Başarı ile İlgili Sonuçlar	**f**
Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğretiminde akran öğretimi olumlu yönde etkili olmuştur.	1
Öğrenciler yazma özyeterlilikleri konusunda olumlu görüşe sahiptirler.	1
Suriyeli öğrencilerin yazma becerileri genel olarak düşük olmasına rağmen yazmaya isteklidirler. Mevcut öğretim programı faydalı fakat yetersizdir. Öğrencilerin kelime hazinesi yetersizdir ve kelimelerin Türkçe karşılıklarını bilememektedirler.	1
Öğrencilere uygulanan oyun temelli dil beceri programı dil gelişimlerine olumlu katkı sağlamıştır. Öğrencilerin okuma yazma başarı testinden aldıkları puanlar son test lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır.	1
Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk okullarına kayıt olması akademik başarılarına olumlu yönde etki ederken, Türk öğrencilerin akademik başarılarına olumsuz etki etmiştir.	1
Mülteci öğrencilerin ulaşması istenilen maddeyi tanımlar, maddeyi sınıflandırır gibi kazanımları kazanamadıkları belirlenmiştir.	1

Çalışmalar incelendiğinde, akademik başarı ve dil öğretimine yönelik vurgulanan sonuçların sayısının az olduğu görülmektedir. Dil öğretimine yönelik müdahalelerin yabancı uyruklu öğrenciler üzerinde olumlu etkileri vardır.

Makalelerdeki Önerilere Ait Bulgular

İncelenen çalışmaların önerilerine yönelik analizinden elde edilen bulgular ortak kodlar altında, sonuçlara ve araştırmacılara yönelik öneriler olmak üzere iki ayrı tabloda verilmiştir.

Tablo 10

Çalışmalardaki Sonuçlara Yönelik Öneriler

Kodlar	Öneriler	**f**
Dil eğitimi	Yabancı uyruklu öğrenciler için dil eğitimi	47
	Yabancı uyruklu veliler için dil eğitimi	12
	Türkçe konuşma uygulamalarına ağırlık verilmeli	5
	Ülke genelinde standart programlı dil kursları açılmalı	3
	Öğretmenlere yabancı dil (Arapça, Farsça) eğitimi	2

Öğretmen, öğretmen adayları ve ailelere eğitim	Öğretmenlere hizmet içi eğitim	40
	Yabancı uyruklu velilere eğitim seminerleri	12
	Öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitim	11
Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi	Oryantasyon (uyum) eğitimi	17
	Destekleme ve yetiştirme kursları	11
	Seviyeye uygun sınıflarda eğitim	8
	Okul öncesi eğitim	5
	Farklı sınıflarda/okullarda eğitim	5
	Yarı zamanlı kaynaştırma şeklinde eğitim	1
Farklılıklara saygı, kapsayıcılık	Yabancı uyruklu ve Türk öğrencilerin kaynaşması	10
	Yabancı uyruklu ve Türk velilerin kaynaşması	7
	Sığınmacılar ve göç hakkında kapsamlı bilgilendirme yapılmalı	7
	"Göçmen Dostu Okul" ortamı oluşturabilmek için çalışmalar yapılmalı	6
	Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere karşı tutumları iyileştirilmeli	6
	Öğretmen ve öğretmen adaylarının çok kültürlü bakış açısına ve demokratik değerlere sahip olması sağlanmalı	4
	Yabancı uyruklu öğrencilerin akranları, öğretmenleri, idareciler ve toplum tarafından kabul görmesi için çalışmalar yapılmalı	3
Okul ve sınıflar için gerekli önlemler	Okullara tercüman verilmeli	7
	Yabancı uyruklu öğrencilerin mahalle/semtlere, okullara ve sınıflara dağılımı adil olmalı	6
	Yasal düzenlemeler (mevzuat) yapılmalı	5
	Sınıf mevcutları azaltılmalı	5
	Okullara kaynak aktarılmalı, altyapısı güçlendirilmeli, derslik sayısı artırılmalı	5
	Okullara Arapça / Farsça bilen öğretmenler görevlendirilmeli	5
	Ara sınıflara mümkün olduğunca az öğrenci alınmalı	3
	Devamsızlık sorunları için önlemler alınmalı	3

Öğrenme ortamı zenginleştirilmesi	Yabancı uyruklu öğrencilere farklı müfredat (program) olmalı	13
	Yabancı uyruklu öğrenciler için daha çok görsel/işitsel materyaller sağlanmalı	10
	Yabancı uyruklu öğrencilere uygun ders kitapları basılmalı	5
	Yabancı uyruklu öğrenciler için farklı yöntem - teknikler kullanılmalı	4
	Yabancı uyruklu öğrenciler için farklı ölçme-değerlendirme araçları kullanılmalı	2
Yabancı uyruklu öğrencilere destek	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık desteği	14
	Sosyal ve ekonomik destek	14
İşbirliği	Paydaşların işbirliği içinde olması (MEB - okullar - üniversiteler- STK)	16
	Yabancı uyruklu velilerle iletişim (okul-aile işbirliği)	9
Diğer	GEM'ler devlet okullarına geçişte basamak olabilir	2
	MEM'lerde yabancı uyruklu öğrencilere destek olacak özel birim oluşturulabilir	1
	Yabancı uyruklu öğrencisi olan öğretmenlere ek ücret verilebilir	1
Öneri bulunmayan çalışmalar		4

Tablo 10'da görüldüğü gibi çalışmalarda en fazla karşılaşılan öneri dil eğitimi olmuştur. Dil eğitimi içerisinde en fazla karşılaşılan öneri ise yabancı uyruklu öğrencilere dil eğitimi olmuştur. Yabancı uyruklu velilere dil eğitimi verilmesi de sıkça karşılaşılan önerilerden biridir. Bu kod içerisinde ayrıca, ülke genelinde standart programlı dil kursları açılması, öğretmenlere yabancı dil (Arapça, Farsça) eğitimi verilmesi ve yabancı uyruklu öğrenciler için Türkçe konuşma uygulamalarına ağırlık verilmesi gibi öneriler de bulunmaktadır.

En yüksek frekanslı ikinci öneri ise öğretmen, öğretmen adayları ve veliler için eğitimdir. Bu kod içerisinde en fazla karşılaşılan öneri ise öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi olmuştur. Bunun yanında öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitim ve yabancı uyruklu velilere eğitim seminerleri de birçok çalışmada karşılaşılan önerilerdir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi kodunda, oryantasyon (uyum) eğitimi, destekleme ve yetiştirme kursları ve seviyeye uygun eğitim önerileri bulunmaktadır. Bunun yanında yabancı uyruklu öğrencilere okul öncesi eğitim ve farklı sınıflarda/okullarda eğitim önerileri de dikkat çekmektedir.

Farklılıklara saygı, kapsayıcılık kodunda, yabancı uyruklu ve Türk öğrencilerin kaynaşması, yabancı uyruklu ve Türk velilerin kaynaşması, sığınmacılar ve göç hakkında kapsamlı bilgilendirme, "Göçmen Dostu Okul" ortamı oluşturabilmek için çalışmalar yapılması ve öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere tutumlarının iyileştirilmesi gibi öneriler ön plana çıkmıştır.

Okul ve sınıflar için gerekli önlemler kodunda; okullara tercüman verilmesi, yabancı uyruklu öğrencilerin mahalle/semtlere, okullara ve sınıflara dağılımının adil olması ve yasal düzenlemeler (mevzuat) yapılması önerilmiştir. Bununla birlikte sınıf mevcutları azaltılması, okullara kaynak aktarılması, derslik sayısının artırılması ve okullara Arapça / Farsça bilen öğretmenlerin görevlendirilmesi göze çarpan önerilerdir.

Öğrenme ortamı zenginleştirilmesi kodu incelendiğinde, yabancı uyruklu öğrencilere farklı müfredat (program) ve yabancı uyruklu öğrenciler için daha çok görsel/işitsel materyaller sağlanmalı önerileri dikkat çekmektedir. Bunun yanında yabancı uyruklu öğrencilere uygun ders kitapları basılabilir ve yabancı uyruklu öğrenciler için farklı ölçme-değerlendirme araçları kullanılabilir gibi öneriler de bulunmaktadır.

Yabancı uyruklu öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışmanlık; sosyal ve ekonomik destek verilmesi, paydaşların işbirliği içinde olması (MEB - okullar - üniversiteler- STK) ve yabancı uyruklu velilerle iletişim (okul-aile işbirliği) öne çıkan diğer önerilerdir.

Tablo 11

Çalışmaların Araştırmacılara Yönelik Önerileri

Kodlar	Araştırmacılara Yönelik Öneriler	f
Farklı örneklem gruplarıyla çalışmalar	Yabancı uyruklu öğrenciler ile çalışmalar yapılabilir	15
	Öğretmenler ile çalışmalar yapılabilir	11
	Yabancı uyruklu veliler ile çalışmalar yapılabilir	9
	İdareciler ile çalışmalar yapılabilir	4
	Akademisyenlerle çalışmalar yapılabilir	2
	Öğretmen adayları ile çalışmalar yapılabilir	1
Diğer	Farklı kademelerde (okulöncesi, ortaokul, lise, üniversite) çalışmalar yapılabilir	9
	Daha geniş örneklem grubuyla çalışmalar yapılabilir	9
	Farklı illerde / daha fazla ilde çalışma yapılabilir	6
	Farklı okullarda / sınıflarla çalışma yapılabilir (İlkokul)	3
	Gözlem yoluyla veri toplanabilir	1

Farklı yöntemlerle çalışmalar	Nitel yöntemle çalışmalar yapılabilir	7
	Nicel yöntemle çalışmalar yapılabilir	4
	Karma yöntemle çalışmalar yapılabilir	1
Farklı araştırma modelleri ile çalışmalar	Deneysel çalışmalar yapılabilir	3
	Durum çalışması yapılabilir	1
	Meta sentez çalışması yapılabilir	1
Öneri bulunmayan çalışmalar		4

Tabloda görüldüğü gibi en fazla karşılan kod, farklı örneklem grubuyla çalışmalar olmuştur. Örneklem grupları içerisinde ise en çok, yabancı uyruklu öğrenciler ile çalışma yapılması önerilmiştir. Bununla birlikte öğretmenler ile çalışmalar yapılabilir ve yabancı uyruklu veliler ile çalışmalar yapılabilir önerileri göze çarpmaktadır. Nitel yöntemin kullanılması, bunun yanında nicel ve karma yöntemlerle de çalışma yapılması önerilmektedir. Araştırmacılara deneysel çalışmalar, durum çalışması ve meta sentez çalışması yapmaları da önerilmiştir.

Diğer kodunda dikkat çeken öneriler; farklı kademelerde (okulöncesi, ortaokul, lise, üniversite), daha geniş örneklem grubuyla çalışmalar yapılabileceğidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmalar yıllara göre incelendiğinde, 2015 yılından 2020 yılına kadar düzenli olarak bir artış olduğu görülmüş, 2020 yılında çalışmaların fazla olduğu, bunu 2019 ve 2018 yıllarının takip ettiği belirlenmiştir. 2015 yılında bir çalışma yapılmış ve toplu göçlerin başladığı 2012 yılından 2015 yılına kadar konuyla ilgili bilimsel makaleye rastlanmamıştır. Amaç ve Yaşar›ın (2018) çalışmasında da, 2012-2017 yılları arasında Suriyeli sığınmacıların ilkokul ve ortaokullardaki eğitimiyle ilgili yürütülen çalışmaların 2015›ten 2017›ye doğru yavaş yavaş arttığı ortaya konulmuştur. Sarıer (2020) de, 2011-2019 yılları arasında mülteci öğrencilerin eğitim sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini incelediği meta-sentez çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Yine Alan›ın (2021), 2010-2020 yılları arasında Suriyelilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları konu alan makaleleri incelediği meta-sentez çalışmasında, makalelerin 2015 ile 2020 yılları arasında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Toplu göçlerin 2012 yılında başladığı düşünüldüğünde, ilkokullarda bu konunun 2015 yılında araştırmaya başlanması bu yıla kadar göçlerin geçici olduğu, sığınmacıların yurtlarına geri döneceği düşüncesinden kaynaklı olabilir. Yıllar geçtikçe yabancı uyruklu öğrencilerin ülkemizdeki okullardaki artışı, ülkemizde kalıcı olduklarının kabul

edilmesi ve yeni düzenin getirdiği sorunların artması ile araştırmaların da her yıl artmasına ve son yıllarda yoğunlaşmasına sebep olduğu düşünülmektedir.

Çalışmaların anahtar kelimeleri incelendiğinde, kodlardan bağımsız olarak sırasıyla, «Suriyeli öğrenci», « Sınıf öğretmeni", «Mülteci öğrenci» «Göç», «Mülteci», «Yabancı uyruklu öğrenci» ve «İlkokul» kelimelerinin en sık kullanılanlar olduğu görülmüştür. Araştırma, ilkokullarda eğitim alan yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili olduğu için sıklıkla karşılaşılan anahtar kelimelerin de çalışmanın amacına uygun olduğu söylenebilir. Anahtar kelimeler ile ilgili oluşturulan kodların, bu alanda araştırma ya da literatür taraması yapacaklar için en fazla çalışmaya ulaşmak adına kullanabilecekleri bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

Çalışmaların amaçları incelendiğinde, bu konudaki sorunlar ve çözüm önerileri üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Çoğu makalede örneklem grubunun hem yaşadıkları sorunlar hem de çözüm için önerileri tespit edilmeye çalışılırken, bazı çalışmalarda örneklem grubunun sadece yaşadıkları sorunlar belirlenmiştir. Bu alanda, yazma becerisi öz-yeterliliğini belirlemek, dil becerisini geliştirmek, pedagojik yaklaşımları belirlemek ve akran öğretiminin etkisini incelemek amaçlarına yönelik az çalışma yapılmıştır. Alan yazına bakıldığında Amaç ve Yaşar (2018)**,** Sarıer (2020) ve Alan'ın (2021) meta-sentez çalışmalarının sadece Suriyeli/mülteci öğrenciler ile ilgili sorunlar ve çözüm önerileri üzerine yapılması da bu alandaki çalışmaların fazlalığını göstermektedir. Sorunlar ve çözüm önerileri ile ilgili bu kadar çok çalışmanın yürütülmesinin, göçlerin artarak devam etmesi ve okullarımızda artan yabancı uyruklu öğrenci sayısının yol açtığı sorunların da giderek artmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çalışmaların incelendiği ölçütlerden biri de kullanılan araştırma yaklaşımlarıdır. İncelenen makalelerde en fazla nitel yaklaşım tercih edilmiştir. Literatürde bu alanda iki farklı meta-sentez çalışmasının bulunması (Alan, 2021; Sarıer, 2020) bu yöndeki bulguları desteklemektedir. Ayrıca Amaç ve Yaşar'ın (2018) betimsel içerik analizi yapmış olduğu çalışmasında da en fazla nitel yöntem ile yazılmış makalelere rastlandığı görülmüştür. Bu alandaki çalışmaların, bulgularını daha çok görüşme yoluyla elde etmeye yönelmeleri de nitel araştırma yaklaşımının kullanılmasını açıklamaktadır. Bu bağlamda araştırma modelleri de durum çalışması (case study) ve fenomenoloji (olgubilim) üzerinde yoğunlaşmıştır. Amaç ve Yaşar (2018) da inceledikleri çalışmalarda en fazla fenomenoloji (olgubilim) ve betimsel modeller kullanıldığını tespit etmişlerdir. Alan'ın (2021) çalışmasında ise tamamı nitel araştırmalardan oluşan makalelerde en fazla fenomenoloji (olgubilim) deseninin kullanıldığı, onu durum çalışmasının takip ettiği belirlenmiştir.

İncelenen makalelerde en sık kullanılan veri toplama aracı görüşme olmuştur. Deneysel çalışmaların çok az olmasından kaynaklı testler de az kullanılmıştır. Alan

(2021) da, meta-sentez çalışmasında veri toplama aracı olarak en çok görüşme yönteminin tercih edildiğini en az ise başarı testinin kullanıldığını belirtmiştir.

Makalelerde en fazla öğretmenler ile çalışıldığı görülmektedir. Alan'ın (2021) meta-sentez çalışmasında da incelenen araştırmaların örneklem grubunun büyük bir kısmını öğretmenlerin oluşturduğu tespit edilmiştir. Türk eğitim sistemine katılmış yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili yaşanan sorunların ilk ve en önemli muhatabının öğretmenler olması, öğretmenlerin görüşlerinin alındığı çalışmaların fazlalığının gerekçesi olabilir.

İncelenen makalelerin farklı konu ve amaçlara odaklanması nedeniyle sonuçlara ait oldukça fazla bulgu elde edilmiştir. Makalelerin büyük bir bölümünde sorun tespiti yapıldığından sonuçlar öncelikle bu yönde ortaya konmuştur. En yüksek ikinci frekansa sahip olan görüş ve düşünce belirlemeye yönelik çalışmalarda da sorunlar oldukça fazladır. İncelenen makalelerde en göze çarpan sorun dil ve iletişim sorunu olmuştur. Ciğerci ve Güngör (2016), yabancı öğrencilerin yaşadığı en önemli sorunlardan birinin dil sorunu olduğunu; dil sorunu nedeniyle öğrencilerin kendilerini ifade etmede, okuduklarını veya dinlediklerini anlamada güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Bu çocuklar herhangi bir dil hazırlık eğitimi almadan ve dolayısıyla sorun çözülmeden eğitim sürecine girdiklerinde, hem sosyal hem de akademik açıdan sorun yaşamaktadırlar. Dil ve iletişim sorununu sırasıyla, akademik başarısızlık, öğretim sürecinde yaşanan sorunlar (müfredat sorunu, ölçme değerlendirme sorunu gibi), davranış ve disiplin, okul - aile işbirliği (ailesel sorunlar), uyum, kültürel farklılıklar, öğretmenlerin yetersiz hissetmesi ve hizmet içi eğitim sorunları, sosyal sorunlar (dışlanma, dalga geçilmesi, kötü muamele gibi) ve ekonomik sorunlar takip etmektedir. Amaç ve Yaşar (2018), dil problemleri dışında öğretmenlerin pedagojik eksiklikleri olduğunu ve paydaşlar arası iletişimin yeterli olmadığını tespit etmiştir. Sarıer (2020) de çalışmasında dil sorunu dışında duyuşsal, bilişsel, ailevi, sosyo-kültürel ve yapısal sorunlar olduğunu ortaya koymuştur.

Tutum ve algı ile ilgili çalışmalarda, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Köse ve arkadaşlarının (2019) çalışması da öğretmenlerin tutumunun olumlu ve yüksek olduğunu; bu tutumun cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mülteci öğrencilerinin olup olmaması, mesleki kıdem ve mültecilerle ilgili bir eğitim alma durumu gibi değişkenlere göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Diğer çalışmalarda da benzer sonuçlar vurgulanmıştır (Göçer, Özer ve Ürünibrahimoğlu, 2020; Kasa Ayten ve Köse, 2020). Göze çarpan diğer bir sonuç, sınıf öğretmenlerinin çok kültürlülüğe ilişkin genel olarak olumlu algıya sahip olmasıdır (Dolapcı ve Kavgacı, 2020; Özbilen, Canbulat ve Hamurcu, 2020). Dikkat çeken diğer sonuçlar ise hizmet içi eğitim almış idareci ve öğretmenlerin tutumlarının olumlu

yönde farklılaştığı ve yönetici ve öğretmenlerin tutumları genel olarak okulunda/sınıfında mülteci öğrenci bulunanlar lehine anlamlı olduğudur. Tanrıkulu (2019), Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programının öğretmenlerin mültecilere/sığınmacılara karşı tutumlarını anlamlı bir şekilde değiştirdiğini belirtmiştir.

İncelenen çalışmalardaki önerilerin dil eğitimi üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu eğitimin ders dışı zamanlarda, hafta sonu tatillerinde ya da yaz okulu uygulaması şeklinde yapılabileceği ya da öğrenciler herhangi bir sınıfa yerleştirilmeden önce hazırlık (dil) sınıfı eğitimi alabileceği de öneriler arasındadır. Ayrıca dil kursları için devam zorunluluğu ya da teşvik sisteminin olması gerektiği de ifade edilmiştir. Başar ve arkadaşları (2018), mülteci öğrencilerin iletişim sorunları için, kendilerine ve ailelerine Türkçe kursları verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yıldız Yılmaz ve Kaplan (2019), ülkemizdeki devlet okullarına devam edecek öğrencilere öncelikli olarak iyi bir Türkçe eğitiminin verilmesi gerektiğini, bunun dil gelişimi ve akademik başarı açısından önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Dikkat çeken önerilerden biri de hizmet içi eğitim olmuştur. Sağlam ve Kanbur (2017), özellikle mülteci öğrencilerin bulunduğu okullarda hizmet veren sınıf öğretmenlerine, bu öğrencilerin eğitimine yönelik hizmet içi eğitim verilmesini önermiştir. Ayrıca sınıfında ya da okulunda mülteci öğrenci olan öğretmenlerle birlikte mülteci öğrencisi olmayan öğretmenlerin de hizmet içi eğitim alması önerilmiştir (Dolapcı ve Kavgacı, 2020). Öğretmenlerin farklı kültürlere ve dile sahip öğrencilere yeterli eğitim verebilmesi için amaca uygun, nitelikli ve devamlılığı olan hizmet içi eğitimlerin gerekli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının eğitimi de, göze çarpan diğer bir öneri olmuştur. Eğitim fakültelerinden mezun olacak adayların mülteci öğrencilerin eğitimi konusunda, mesleki ve kişisel becerilerinin geliştirilmesi önerilmektedir (Cırıt Karaağaç ve Güvenç, 2019). Erdem de (2017) öğretmen eğitimi programlarının mülteci öğrencilere yönelik olarak güncellenmesinin fayda sağlayacağını belirtmiştir. Amaç ve Yaşar'ın (2018) çalışmasında da, öğretmen yetiştiren kurumlarda sığınmacı eğitimi üzerine dersler, seminerler ve kurslar verilmesi ve öğretmen adaylarının bu öğrencilere eğitim verme konusunda daha donanımlı olarak yetişmesi ve bu konuda gerekli düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

Öğrencilerin eğitime uyumlarında aile çok önemlidir. Bu bağlamda, ailelerin okullarla iş birliğini sağlamak ve çocuklarının eğitimlerinde üstlerine düşen görevleri yapabilmelerine yardımcı olmak için ailelere yönelik seminer ve okul etkinlikleri düzenlenmesini önerilmiştir (Güngör ve Şenel, 2018; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016). Sarıer›in (2020) çalışmasının ailesel sorunlara çözümler temasında, sığınmacı çocukların ebeveynlerine Türkçe dil eğitimi verilmesine ek olarak bu kültüre ait toplum kurallarının öğretileceği eğitimlerin verilmesi önerisi bulunmaktadır. Yabancı

uyruklu öğrencilerin velileri için seminerler düzenlenerek Türk kültürü ve Türk eğitim sistemi hakkında bilgiler verilmesinin, velilerin ve öğrencilerin okula ve topluma uyumunu sağlamada faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin uyum sorunlarına yönelik, uyum programı hazırlanması, rehberlik ve psikolojik danışmanlık desteği verilmesi de önerilmiştir (Delen ve Ercoşkun, 2019). Güngör ve Şenel (2018); İmamoğlu ve Çalışkan (2017), şiddeti yaşamış, alıştığı yerden göç etmiş ve yabancı bir yere yerleşmiş bu çocuklar için uyum sağlama çalışmaları yapılmasını önermişlerdir. Baysal ve Çimşir (2020), yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında yaşayabilecekleri sorunlara çözüm getirebilme becerilerinin geliştirilmesi için rehberlik faaliyetleri sağlanmasını önermişlerdir. Türk okullarında eğitim alan Suriyeli öğrencilerin psikolojik desteğe ihtiyaç duydukları ve bu konuda imkânlar sunulması gerektiği ifade edilmektedir (Amaç ve Yaşar, 2018). Bu öğrencilere diğer bir destek önerisi ise sosyal ve ekonomik açıdan olmuştur. Sorunlar ile ilgili bulgularda da sosyal ve ekonomik sorunların öne çıkması bu bulguyu destekler niteliktedir.

İncelenen çalışmalarda en sık karşılaşılan önerilerden biri de paydaşların (MEB - okullar - üniversiteler - STK) işbirliği içinde olmasıdır. Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan tecrübeli öğretmenlerin diğer öğretmenlerle deneyimlerini paylaşması, sorunların çözümünde öğretmen, rehberlik servisi ve idarenin birlikte çalışması, öğretmenlerin konu ile ilgili akademik çalışmalardan yararlanması, MEB ve STK gibi ilgili kuruluşlarla toplantılar düzenlenmesi bu kapsamda öne çıkmaktadır. Göçer ve arkadaşları (2020), İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'nin zümre öğretmenler kurulu toplantıları yaparak, mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin deneyimlerini paylaşabilecekleri ortamların oluşturulabileceğini belirtmişlerdir. İmamoğlu ve Çalışkan (2017), valiliklerin koordinasyonunda, ilgili kurum ve Sivil Toplum Kuruluşlarının katılımı sağlanarak yılda en az bir defa toplantı düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Okul aile işbirliğini güçlendirmek adına, okullarda düzenlenen veli toplantılarının arttırılmasını ve veli-öğretmen işbirliğine daha fazla önem verilmesi önerilmiştir (Agcadağ Çelik, 2019). Benzer şekilde Dinler ve Hacıfazlıoğlu (2020), öğretmen ve velilerin bir araya geleceği etkinliklerin düzenlenmesini önermişlerdir. Tümkaya ve Çopur (2020), Suriyeli öğrencilerin bulunduğu okullardaki rehber öğretmen ve müdür yardımcılarından birinin, öğrenci aileleriyle koordinasyonun sağlanmasında ve aile katılım çalışmalarının aktif hale getirilmesinde görevlendirilmesini önermişlerdir.

Öğrencilerin öğrenme ortamlarındaki sorunlara yönelik de öneriler yapılmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilere çok kültürlü farklı müfredat (program) geliştirilmesi (Kardeş ve Akman, 2019), yabancı uyruklu öğrenciler için daha çok görsel/işitsel materyaller sağlanması ve yabancı uyruklu öğrencilere uygun ders kitapları basılması (Gültutan ve Kan, 2019) bu öneriler arasındadır. İrban (2020), derslerde anlaşılır-

lığı artırmak için daha somut materyaller kullanılmasını önermiştir. Dönüş Coşgun ve Karamustafaoğlu (2017) ise derslerde daha çeşitli görsel ve işitsel materyallere yer verilmesinin kavramların doğru olarak öğrenilmesine ve algılanmasına yardımcı olacağını belirtmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen makalelerdeki diğer öneriler, yabancı uyruklu ve Türk öğrencilerin kaynaşması, yabancı uyruklu ve Türk velilerin kaynaşması, sığınmacılar ve göç hakkında kapsamlı bilgilendirme olmuştur. Bu bağlamda veli kaynaşmalarını sağlamaya yönelik okul etkinlikleri (Sarıtaş, Şahin ve Çatabaş, 2016) ve seminerler (Güngör ve Şenel, 2018) düzenlenmesi, öğrencilerin ortak sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerle kaynaştırılması (Delen ve Ercoşkun, 2019) önerilmiştir. Okullara tercüman verilmesi, yabancı uyruklu öğrencilerin mahalle/semtlere, okullara ve sınıflara adil dağıtılması ve yasal düzenlemeler (mevzuat) yapılması diğer önerilerdir. Demir ve arkadaşları (2020), okullar ve sınıflar arasındaki homojen yapıyı korumak adına Suriyeli öğrencilerin dengeli şekilde dağıtılmasını önermişlerdir. Tümkaya ve Çopur (2020), Suriyeli öğrenci sayısına bakılmaksızın, Suriyeli öğrencisi bulunan tüm okullarda tercüman olmasını belirtmişlerdir. Kara ve Özenç (2020) ise Suriyeli öğrencilerin okula düzenli devamını sağlamak için yasal düzenlemeler yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bütün bu sonuçlar ışığında, araştırmacılara farklı örneklem gruplarıyla çalışma yapması önerilmektedir. İncelenen araştırmalar genellikle Suriyeli öğrenciler ile yapılmış olduğu için farklı uyruktaki öğrencilerle de çalışma yapılması alana katkı sağlayacaktır. Farklı branşlarda ya da daha geniş öğretmen kitlesiyle çalışmalar da bulguları destekleyici olacaktır. Veliler ve idareciler ile çok az çalışma mevcuttur. Akademisyenler ile yapılmış bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Bu gruplarla çalışmalar yapılmasının literatüre katkı sağlayacağı söylenebilir. Öğretmen adayları ile daha fazla çalışma yapılıp yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili farkındalıkları tespit edilmeli, bu alanla ilgili dersler hizmet öncesi dönemde eğitimlerine dahil edilmeli ve öğretmen adaylarının yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu okullarda deneyim kazanmaları sağlanmalıdır. Yeni bir uygulama olan yabancı uyruklu öğrenciler için uyum sınıflarının öğrencilerin üzerindeki etkisi ya da uyum sınıfında bu öğrencilere yönelik farklı etkinlikler yapılıp sonuçları incelenebilir.

Araştırmaların amaçlarına bakıldığında sorunlar ve çözüm önerine yönelik pek çok çalışmaya rastlanmıştır. Öğrencilere sosyal ve ekonomik destek sağlamanın yanı sıra dil sorunu ile ilgili uygulamalar yürütülebilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıflara kaydedilmeden önce dil eğitimi alması ve eğitimin sonunda yeterli dil seviyesine ulaştığında sınıflara kaydının yapılması önerilebilir. Bu alanda ortaya konan çözüm önerilerine yönelik projeler yapılarak uygulamalı araştırmaların artırılması gerekmektedir.

Bu çalışmada da ortaya konduğu gibi konuya yönelik literatürde pek çok öneri bulunmaktadır. Uygulanabilir çözüm önerilerinin geliştirilebilmesi için yapılan bu araştırmaların sonuçlarının duyurulması ve üniversite-MEB ilişkisinin güçlendirilmesi önemli ve gereklidir.

Kaynakça

Agcadağ Çelik, İ. (2019). Sınıf öğretmenleri gözünden Suriyeli mülteci çocuklar. *Journal of International Social Research, 12* (66), 662-680.

Alan, Y. (2021). İlgili çalışmalardan hareketle Suriyelilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 0* (52), 119-146.

Amaç, Z., ve Yaşar, M.R. (2018). İlk ve ortaokullardaki Suriyeli öğrencilerin eğitimi: Türkiye'de yapılan akademik çalışmalar üzerine sistematik bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergsisi, 6*(85), 417-434.

Başar, M., Akan, D., ve Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(5), 1571-1578.

Baysal, Z., ve Çimşir, S. (2020). Türkiye'ye göç ile gelen uluslararası ilkokul öğrencilerinin kendi perspektiflerinden okulda arkadaşlarıyla yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3* (2), 71-87.

Cırıt Karaağaç, F., ve Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 11* (18), 530-568.

Ciğerci, F. M., ve Güngör, F. (2016). Sınıf öğretmenlerinin bakış açısından yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin yaşadığı sorunlar (Bilecik İli Örneği). *Journal of Education and Future* , 10, 137-164.

Coşkun, İ., ve Emin, M. (2016). *Suriyelerin eğitiminde yol haritası: Fırsatlar ve zorluklar*. Ankara: SETA Yayınları.

Delen, A., ve Ercoşkun, M. H. (2020). Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının nicel açıdan incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(2), 572-599.

Demir, B., Özdemir, S., ve Köse, A. (2020). İlköğretim kademesine Suriyeli öğrencilerin katılması ile oluşan disiplin sorunları hakkında yönetici görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 54, 311-335.

Dinler, C., ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2020). Mülteci çocukların ilköğretime uyum süreçleri: Tekirdağ İlinin bir okulundaki öğretmenlerin ve yöneticilerin deneyimleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(6), 1717-1728.

Dolapcı, E., ve Kavgacı, H. (2020). Öğretmenlerin çok kültürlü özyeterlik algısı ve okul iklimi ile mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 52* (52), 687-706

Dönüş Coşgun, Ö., ve Karamustafaoğlu, O. (2017). İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf mülteci öğrencilerin madde kavramına ilişkin düşünceleri. *Sakarya University Journal of Education, 7*(3), 525-540.

Ekici, S., ve Tuncel, G. (2016). Göç ve insan. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi, 5* (1), 9-22.

Emin, M.N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Temel Eğitim Politikaları. http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf adresinden 07.01.2022 tarihinde erişilmiştir.

Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1* (1), 26-42.

Ergen, H., ve Şahin, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları problemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16* (44), 377-405.

Göçer, V., Özer, S., ve Ürünibrahimoğlu, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının hizmet içi eğitim bağlamında incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 7 (14), 24-41

Göksu, M. (2020). Afganistan uyruklu ilkokul öğrencilerinin gözüyle vatanseverlik. Değerler Eğitimi Dergisi, 18(39), 33-63.

Gülcegül, S. (2020). Sınıfında mülteci öğrenci olan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı problemlerin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Gültutan, S., ve Kan, M. (2019). Türkiye'de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 7* (2), 71-86.

Güngör, F., ve Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim – öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International, 8*(2), 124-173

Güzel, S. (2013). Göçmen çocuklar ve Denizli'de yaşam koşulları. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E- Dergisi,* 1-36.

Han, T. (2010). Göç eden ailelerin çocuklarının eğitim ve öğretimde karşılaştıkları uyum sorunları (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

İmamoğlu, H.V., ve Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilkokul eğitimine dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7* (2), 529-546.

İrban, H. (2020). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin farklı ülkelerden (kültürlerden) gelen öğrenciler için yönetsel ve öğretimsel yeterlilikleri. *TURAN Stratejik Araştırma Merkezi Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergi*, *12*(48), 426-451.

Kara, M., ve Özenc, M. (2020). A multidimensional approach to the problems experienced by the classroom teachers with syrian students in their classes. *International Journal of Progressive Education, 16*(6), 184-201.

Karakuş, E. (2006). Göç olgusu ve eğitime olumsuz etkileri (Sultanbeyli örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Kardeş, S., ve Akman, B. (2019). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. İlköğretim Online, 17(3), 0-0.

Kasa Ayten, B. ve Köse, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişki. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 7 (14), 56-78.

Kaşkaya, A., Calp, Ş., ve Çapar, T. (2019, Ekim). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinde "öteki" algısı. *18. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, , Antalya.

Köse, N., Bülbül, Ö., ve Uluman, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. J*ournal of Continuous Vocational Education and Training*, *2*(1), 16-29.

Kuzu Jafari, K., Tonğa, N., ve Kışla, H. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları. *Academy Journal of Educational Sciences, 2* (2), 134-146.

Külekçi Akyavuz, E., Gezeroğlu, E., ve Toma, Ş. G. (2020). Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili okul yöneticilerinin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, *3*(*1*), 1-15.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2014). Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. 2014/21 sayılı yabancılara yönelik eğitim-öğretim hizmetleri genelgesi, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/ yabyonegiogr_1.html adresinden 17.12.2021 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. 2019/15 sayılı Yabancı Öğrenciler Uyum Sınıfları Genelgesi. http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2022.pdf adresinden 17.12.2021 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı Verileri. http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/26165737_goc2022sunu adresinden 28.08.2022 tarihinde erişilmiştir.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative Data Analysis. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.

Özbilen, F.M., Canbulat, T., ve Hamurcu, H. (2020). Öğretmenlerin çok kültürlülük algıları ile sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal, 28*(4), 1867-1881.

Özdemir, Ç . (2016). Suriye'de iç savaşın nedenleri: Otokratik yönetim mi, bölgesel ve küresel güçler mi? . *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi* , (2) , 81-102.

Resmi Gazete. (2013). Yabancılar Ve Uluslararası Koruma Kanunu https://www.resmigazete.gov.tr/ eskiler/2013/04/20130411-2.html adresinden 17.12.2021 tarihinde erişilmiştir.

Sağlam, H.İ., ve Kanbur, N.İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 7*(2), 310 – 323.

Sarıer, Y. (2020). Türkiye'de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 3* (1), 80-111.

Sarıtaş, E. Şahin, Ü., ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *25*(1), 208-229.

Süzen, H. N. (2020). Mülteci öğrencilerin Türkiye algısının görsel olarak incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 11*(22), 277-295.

Tanrıkulu, F. (2019). Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programına katılan öğretmenlerin mültecilere yönelik tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 46*, 380-393.

Taşkaya, S. M., ve Ersoy, G. (2016). Suriyeli sığınmacılara Türkçe öğretiminde sınıf öğretmenlerinin uygulamaları. Çukurova Araştırmaları, 2(1), 130-138.

Tümkaya, S., ve Çopur, E. (2020). Suriyeli ailelerin aile katılımına ilişkin öğretmen görüşleri. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, *29*(3), 368-386.

Türk Dil Kurumu [TDK]. (2021). https://sozluk.gov.tr/ adresinden 08.12.2021 tarihinde erişilmiştir.

UNICEF, (2019). Türkiye'de Geçici Koruma Altındaki Çocukların Eğitimine İlişkin İstatistik Raporu.

Uzun, E. M., ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi,1*(1),72-83.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin.

Yıldız Yılmaz, N., ve Kaplan, A. (2019). Temel eğitim kademesindeki Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecine ilişkin ebeveyn görüşlerinin değerlendirilmesi: Mardin İli örneği. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1* (1), 31-38.

.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 52 ● Yaz/2023 ● Sayı: 239, (2335-2356)

Hayat Boyu Öğrenmeye Katılımın Yaygın Eğitim Kursları Bağlamında İncelenmesi

DERLEME MAKALESİ

Birsen KARAKUŞ YILDIZ[1], Ali TAŞ[2]

1 Doktora Öğrencisi, MEB Kırıkkale Akşemsettin Ortaokulu, 1senkarakus@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2035-1687.

2 Prof Dr, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, atas865@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3344-3911.

Gönderilme Tarihi: 14.06.2022 Kabul Tarihi: 27.03.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1130974

Atıf: "Karakuş Yıldız, B., ve Taş, A. (2023). Hayat boyu öğrenmeye katılımın yaygın eğitim kursları bağlamında incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 52* (239), 2335-2356. DOI: 10.37669/milliegitim.1130974"

Öz

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunuyla örgün ve yaygın eğitim şeklinde teşkilatlanan Türk Eğitim sisteminde, örgün eğitim dışında kalan ve eğitime erişemeyen bireylere fırsat eşitliği temelinde çağın gerektirdiği yaşam becerilerini kazandırmak amacıyla çok sayıda yaygın eğitim faaliyeti düzenlenmektedir. Özellikle hızlı bir küresel değişim gösteren 21.yüzyıl bilgi çağında, hızla değişen bilgiye ve bu bilgileri beceri haline getiren bireylere duyulan ihtiyaç, örgün eğitimin belli bir mekâna, zamana ve yaşa sınırladığı eğitimin, yaygın eğitim aracılığıyla tüm yaşam boyu devam eden sürekli eğitime dönüştürülmesini daha da önemli hale getirmiştir. Bu doğrultuda dünyadaki gelişmelere paralel şekilde Türkiye'de de Hayat Boyu Öğrenme çatısı altında yaygın eğitim faaliyetlerinin artması ve ilgili faaliyetlere katılımın azami seviyeye çıkarılması yönünde politikalar geliştirilmektedir. İlgili politikalar ve gelişmeler çerçevesinde bu çalışmada, yaygın eğitime yönelik açılan kursların; kurs ve kursiyer sayıları ile kurs türü değişkenleri açısından incelenmesi, bu kapsamda kurslara ve dolayısıyla Hayat Boyu Öğrenme'ye katılımın arttırılmasına yönelik önerilerde bulunulması amaçlanmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır ve 2016-2020 yılları arasında yayınlanan Hayat Boyu Öğrenme İzleme ve Değerlendirme Raporlarındaki veriler değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma sonucunda yaygın eğitim kurs ve kursiyer sayılarının artış gösterdiği ancak Hayat Boyu Öğrenme'ye katılım oranında henüz istenilen seviyeye ulaşılmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda yaygın eğitim kurslarının zaman açısından daha esnek hale getirilmesi, bazı yaş gruplarına yönelik farklı kurslar açılması, kursiyerlerin maddi (materyal desteği sağlanması vs) ve manevi açıdan (psikolojik rahatlama vs) desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *hayat boyu öğrenme, yaygın eğitim, halk eğitimi, yaygın eğitim kursları*

Examination of Participation in Lifelong Learning in the Context of Non-Formal Education Courses

Abstract

In the Turkish education system, which was organized in the form of formal and non-formal education with the Basic Law of National Education No. 1739, many non-formal education activities are organized in order to provide individuals who are out of formal education and cannot access education, on the basis of equality of opportunity, with the life skills required by the age. Especially in the rapidly changing information era of the 21st century, the need for rapidly changing knowledge and individuals who turn this knowledge into a skill has made it even more important to transform the education limited to a certain place, time and age through non-formal education into lifelong continuous education. In this direction, in parallel with the developments in the world, policies are being developed to increase non-formal education activities under the roof of lifelong learning and to maximize participation in related activities in Turkey. Within the framework of relevant policies and developments, in this study, it is aimed to examine the courses opened for non-formal education in terms of the number of courses and trainees and course type variables, and in this context, it is aimed to make suggestions for increasing participation in courses and therefore lifelong learning. In this study, document analysis, one of the qualitative research methods, was used and the data in the Lifelong Learning Monitoring and Evaluation Reports published between 2016-2020 were evaluated. As a result of the research, it has been determined that the number of non-formal education courses and trainees has increased, but the desired level of participation in lifelong learning has not been reached yet. In this direction, it is recommended to make non-formal education courses more flexible in terms of time, to open different courses for some age groups, to support the trainees financially (providing material support) and morally (psychological relaxation).

Keywords: *lifelong learning, non-formal education, public education, non-formal education courses*

Giriş

21.yüzyıl bilgi çağı birçok açıdan küresel değişimlere sahne olmaktadır. Özellikle bilgi kavramına yüklenen anlam, hızla değişen bilgiye ulaşma yollarının çeşitlenmesi ve öğrenmenin süreklilik kazanması hemen hemen her alanda bir değişim yaşanmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu alanların başında bilginin ve öğrenmenin esas olarak içinde yer aldığı eğitim gelmektedir. Bilginin hızlı değişimi, değişen bilgiye uyum için toplumsal hareketliliğin sağlanması, uluslararası rekabette yer almak için sürekli öğrenmenin bir yaşam felsefesi haline getirilmesi gerekliliği; örgün eğitimin zaman, mekân ve yaş sınırlılıklarını gözler önüne sererken bir yandan da yıllardır

örgün eğitim gölgesinde kalmış olan yaygın eğitimin söz konusu sınırlılıkların çözümü olduğu gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Yaygın eğitim; bireylerin, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bilgi ve becerilerini geliştirmek ya da yeni bir beceri edinmek için kurumsal yapılar içinde gönüllü olarak alınan planlı eğitim faaliyetleridir. Türkiye'de formal eğitim kapsamında hizmet veren yaygın eğitim; belli bir takvim ve program dâhilinde gerçekleştirilen, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarının gözetildiği amaçlı ve programlı faaliyetlerden oluşmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021a). Toplumun tüm kesimlerine hitap eden ve sürekli eğitimin yollarından biri olan yaygın eğitim; hiyerarşik yapıda olmayan, zamanla ve yaşla sınırlandırılmayan, süre, içerik ve maliyet açısından değişken programlara sahip, daha çok mesleki nitelikteki eğitmenlerden oluşan öğrenci merkezli faaliyet odaklarıdır (Yıldırım, 1996).

Yaygın eğitim; örgün eğitim sistemine hiç girmemiş veya hali hazırda eğitimine devam eden ya da eğitimini yarım bırakmış vatandaşlara okuma - yazma öğretmek; eksik eğitimlerini tamamlamaları için bilimsel, sosyo-ekonomik ve kültürel gelişimlere uyum sağlamalarına yönelik sürekli eğitim imkânları sunmak; milli değerleri özendirici, koruyucu nitelikte eğitim yapmak; yardımlaşma ve örgütlenme anlayışını ve boş vakitleri kaliteli şekilde değerlendirme alışkanlığı kazandırmak; ekonomiyi desteklemek için istihdam politikalarına uygun meslekler ve mesleki bilgi ve beceriler kazandırmak için kısa süreli ve kademeli eğitimler uygulamayı amaçlamaktadır. Söz konusu amaçlar gereğince günümüzde *genel, mesleki ve teknik* alanda açılan kurslarda görev alan resmi, özel ve gönüllü kuruluşların çalışmaları Milli Eğitim Bakanlığınca koordine edilmekte ve ilgili yönetmeliklerle yaygın eğitim programları düzenlenmektedir (MEB, 1973). Genel kurslar; müzik, resim, kişisel gelişim, dil kursları, spor, çevre koruma gibi bireylerin sosyal kültürel birikimlerini arttırmaya yönelik alanlarda olmakla birlikte mesleki ve teknik kurslar; web tasarımcılığı, el sanatları, dokumacılık, işaret dili tercümanlığı, bilgisayar işletmenliği, hasta danışmanlığı, kuaförlük, satış danışmanlığı gibi daha çok istihdama dayalı, meslek edindirmeye yönelik bilgi ve becerileri geliştirmeye dönük kurslardır (MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü [HBÖGM], 2016; MEB, 2021b). Yüklendiği anlam ve etki alanı itibariyle oldukça köklü bir geçmişe sahip olan yaygın eğitim, Orta Asya Türkleri'nde Tanrı ve ölüler için düzenlenen dini törenler-şölenler ve av eğlencelerinde, dönemin sosyal yaşam tarzını yansıtan Göktürk yazıtlarında, Dede Korkut Hikayeleri'nde vs birçok etkinlikte gözlenirken (Yıldırım, 2009); Selçuklu ve Osmanlı'da medreseler, kütüphaneler, hastaneler, ordu ve esnaf kuruluşları (ahilik, loncalar), vakıflar, dernekler veya gönüllü kuruluşlar yaygın eğitim uygulamalarına örnek teşkil eden halk eğitimleri vermişlerdir (Dolanbay, 2014). Cumhuriyet öncesinde uygulanan yaygın eğitim faaliyetleri, bireylere mesleki becerileri kazandırmanın yanı sıra toplumsal ve kültürel değerleri aktarma işlevi de görmüştür. Cumhuriyetle birlikte mesleki eğitimler yanında

iyi vatandaş olma bilinci ve okuma-yazma etkinlikleri arttırılmış ve kurumsallaşma sürecine hız verilmiştir (Karabacak, 2021a).

Temel amaçlarından birisi bireylere çağın gerektirdiği yaşam becerilerini kazandırmak ve istihdama yönelik mesleki beceriler edindirmek olan yaygın eğitim, küreselleşen dünyada yaşam (hayat) boyu öğrenme adı altında son otuz yıldır hızlı bir gelişme ve yenileşme sürecine girmiştir. Bu süreçte dünyadaki gelişmelere paralel olarak Türkiye'de de gerek mevzuat gerek fiili çalışmalarla eğitimin dikkat çeken önemli bir alanı haline gelmeye başlamıştır. Dünyadaki değişimlerden de etkilenerek süreç içinde halk eğitimi/yetişkin eğitimi/yaşam boyu öğrenme/hayat boyu öğrenme kavramları ile birlikte/yerine kullanılan yaygın eğitim (Geray, 2002; Sabancı ve Rodoplu, 2013); öncelikle 1926 yılında Halk Terbiyesi Şubesi adıyla faaliyetlerini gerçekleştirmiş ve devamında 1960'ta Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü bünyesinde hizmet vermiştir. Ardından sırasıyla 1977'de Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü, 1978'de Çıraklık Eğitimi Genel Müdürlüğü ve 1983'te Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesinde faaliyetlerini devam ettirmiştir. Son olarak 2011 yılındaki yeni düzenlemeyle kurulan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü çatısı altında çalışmalarını sürdürmektedir. Zaman içindeki bu değişimlere ek olarak 2018'de MEB Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği yürürlükten kaldırılarak MEB Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği yayınlanmış ve ilgili yönetmelikte yaygın eğitimin örgün eğitimi destekleyen eğitim faaliyetlerinin tümünü içerdiği; *Hayat Boyu* Öğrenme'nin *ise* bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına yönelik istihdam temelli yaklaşımla bilgi, beceri ve yeterliklerin geliştirilmesini sağlayan tüm yaşam boyunca devam edilen etkinlikler olduğu açıklanmıştır (MEB, 2018). 2011'deki yönetmelik değişikliğiyle yaygın eğitim kurumlarının Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne bağlanması dağınık yapıdan kurtulmak istendiği, bürokrasinin azaltılarak iş ve işlemlerin daha hızlı ilerlemesinin ve kurs süreçlerinin aktivasyonunun sağlanmaya çalışıldığı şeklinde yorumlanabilir. Görüldüğü üzere yıllar içinde adı her ne şekilde değişirse değişsin yaygın eğitime olan ihtiyaç her dönem devam etmiş (Türkoğlu ve Uça, 2011; Dolanbay, 2014; Kaya, 2015) ve günümüzdeki hızlı küresel değişimler yaygın eğitimin önemini daha da arttırmıştır.

21. yüzyıl bilgi çağında ihtiyaç duyulan bilginin, sadece belli zaman aralıklarında, belli yaş gruplarına, okulda verilme sınırlılığının bireylerin hayatları boyunca ihtiyaç duyacakları becerileri kazandırmada yetersiz kalması (Kurt, 2000; Şirin, 2008; Berberoğlu, 2010); bilim dünyasındaki gelişmelerle mesleklerin ve yaşamın gerektirdiği bilgi ve becerilerin sürekli değişmesi; eğitimin çağın gereklerine uyum sağlaması ve bugünün bireylerinin daha fazla bilgiye ulaşmasının gerekliliği (Aksoy, 2013; Öner, 2014; Dolanbay, 2014), bilginin belli yerlere belli zamanlara sıkışmasına

izin vermemektedir. Yüksek teknolojili işlerin artan yaygınlığı, mesleki yaşam süresince değişimin kaçınılmazlığı, eğitimli ve eğitimsizlere sunulan fırsatlar arasındaki rahatsız edici derinleşen eşitsizliklerin engellenmesi (Fischer, 2000; Akın, 2016; Örs ve Kaya, 2021); insanların dünyadaki değişimlere ayak uydurabilmeleri, mesleki ve entelektüel gelişimlerini sürdürebilmeleri ve farklı alanlarda kişisel becerilerini geliştirebilmeleri, eğitimden beklenen sürekliliği sağlamaları (Kaplan, 2016; Kaya, 2015 Akyol, Başaran ve Yeşilbaş, 2018) Hayat Boyu Öğrenme'ye ve yaygın eğitime odaklanılmasını gerekli kılmaktadır. Son dönemde tüm dünyayı etkisi altına alan pandemi süreciyle birlikte bir anda milyonlarca insanın yaşama ve eğitim alma şekillerinin değişmesi (Moore, 2020), okul dışında ve olağanüstü durumlarda öğrencilerin ve çalışanların eğitime ulaşmasını sağlayan farklı bir seçenek olarak görülmesi (Akyürek, 2020), ister istemez gözlerin Hayat Boyu Öğrenme'ye diğer deyişle yaygın eğitim faaliyetlerine çevrilmesine neden olmuştur. Bu doğrultuda oldukça geniş anlamların yüklenmesi ve birçok alanla bağlantısının olması, yaygın eğitimin güncelliğini korumasını ve süreklilik kazanmasını sağlamaktadır. Tüm bunlara ek olarak demografik değişimler, çağın mesleklerindeki değişim, dışlanma ve göç gibi konuların işgücü piyasalarındaki etkilerinin giderek artması nedeniyle istihdama odaklanan Hayat Boyu Öğrenme'ye duyulan ihtiyaç artmakla birlikte gelişmiş ülkeler bilgi toplumu olmak ve ekonomik alanda rekabet etmek için her tür bilgi edinme yöntemini kullanmayı önemseyip uygulamaya başlamışlardır (Urhan, 2020).

1996 yılının 'Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı' olarak kabul edilmesi, UNESCO ve AB gibi uluslararası kuruluşların Hayat Boyu Öğrenme'yle ilgili izledikleri yayılmacı politikanın birçok ülke tarafından karşılık bulduğunu göstermiş ve Hayat Boyu Öğrenme kapsamındaki yaygın eğitim faaliyetlerinin küresel düzeyde arttırılarak uygulanmasına neden olmuştur. 90'lı yıllarda ivme kazanan Hayat Boyu Öğrenme ve yaygın eğitimle ilgili hızlı küresel değişimlerden Türk eğitim sistemi de program ve politika düzeyinde etkilenmiştir. Bu bağlamda Türkiye'de yaygın eğitim uygulamalarının önemi, 9. Kalkınma Planı'na (2007-2013) eklenen yaşam boyu öğrenim stratejisi içinde değerlendirilmesiyle daha da artmıştır (Selçuk, 2017). Devamında 2014-2018 Dönemi Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'ndeki öncelikli hedeflerden biri olan Hayat Boyu Öğrenme fırsatlarına erişimin arttırılması; MEB 2019-2023 Stratejik Planı'nda Hayat Boyu Öğrenme'ye katılım ve tamamlanma oranlarının arttırılması; T.C. On Birinci Kalkınma Planı'nda (2019-2023) yine Hayat Boyu Öğrenme'nin toplumun geneline yayılması ve Hayat Boyu Öğrenme'ye katılım oranının %8'e çıkarılması hedeflenmiştir (TC Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2021). İlgili gelişmeler ışığında Hayat Boyu Öğrenme'ye katılımı arttırmaya yönelik yaygın eğitim uygulamalarının temel aracılarından biri, yetişkin eğitimi/sürekli eğitim/halk eğitimi/hayat boyu öğrenme kavramlarına da anlam veren yaygın eğitim kurs

faaliyetleridir. Eğitim alanında özellikle mesleki, sosyal ve teknik eğitim alanında yapılacak çalışmalar hayati önem taşımaktadır (Özoğul, 2003). Bu doğrultuda yaşamsal önem taşıyan bu alanlara yönelik ülkemizde Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı Halk Eğitim Merkezleri ve Olgunlaşma Enstitüleri tarafından birçok yaygın eğitim kursu açılmaktadır. Kursların açılması kadar açılan kurslara katılım oranının yeterli seviyede olup olmaması Hayat Boyu Öğrenme hedeflerine ulaşılmasını sağlama açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmanın da inceleme alanına giren yaygın eğitim kurumlarında açılan genel ve mesleki kurs sayıları ile bu kurslara katılan kursiyer sayıları Hayat Boyu Öğrenme'ye katılıma hizmet eden göstergeler arasında yer almaktadır. Hayat Boyu Öğrenme kapsamındaki kursları tamamlama oranı (%), yaygın eğitim faaliyetleri katılımcı sayısı, yaygın eğitim kurumlarında açılan kurs sayısı, açık okullardaki pasif öğrencilerin sayısı, açık okullardaki aktif öğrencilerin sayısı, aile eğitimi kurs sayısı (0-18 yaş), aile eğitimine katılan kursiyer sayısı (0-18 yaş) yetişkin okuma yazma kurslarına katılanların sertifika yüzdesi, Hayat Boyu Öğrenme'ye katılıma katkı sağlayan on iki gösterge arasında bulunmaktadır (MEB HBÖGM, 2017).

Bu çalışmada, Hayat Boyu Öğrenme'ye katılıma katkı sağlayan göstergeler arasında yer alan; *yaygın eğitim kurs sayısı, bu kurslara katılan kursiyer sayıları ve kurs türlerine göre kurslara katılım oranları* değerlendirilerek, kurslara ve dolayısıyla Hayat Boyu Öğrenme'ye katılımı arttırmaya yönelik önerilerde bulunulması amaçlanmaktadır. İlgili amaç çerçevesinde, Hayat Boyu Öğrenme'de önemli bir yeri olan kursiyer sayıları cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından detaylandırılmıştır. Bu doğrultuda 2016'da yayımlanmaya başlayan Hayat Boyu Öğrenme İzleme ve Değerlendirme Raporları'nın 2016-2020 yıllarına ait verileri ilgili göstergeler açısından yıllar bazında karşılaştırılmış ve kurslara katılım oranları mevcut durumu içine alacak şekilde değerlendirilmiştir. Yapılan literatür taraması sonucu 2016-2020 yılları arası Hayat Boyu Öğrenme'ye katılım oranlarını ilgili göstergeler açısından karşılaştırarak bir bütün halinde inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın, yaygın eğitim kurslarına katılımı arttırmaya yönelik eğitimcilere, katılımcılara, politika yapıcılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmayla Hayat Boyu Öğrenme'ye katılımı arttırmaya katkıda bulunulması amaçlanmaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için şu sorulara cevap aranmıştır: 2016-2020 yılları arasında

1. Yaygın eğitim kurs ve katılımcı sayıları kurs türlerine göre değişkenlik göstermekte midir?

2. Yaygın eğitime katılım

   a) yaşa

   b) cinsiyete göre değişkenlik göstermekte midir?

3. Hayat Boyu Öğrenme'ye katılım oranları (%) değişim göstermekte midir?

Yöntem

Yaygın eğitim kurslarına yönelik katılım oranlarının *kurs sayısı, bu kurslara katılan kursiyer sayıları ve kurs türü* değişkenleri açısından incelenerek, kurslara katılım oranını arttırmaya yönelik önerilerde bulunulmasını amaçlayan çalışma nitel bir çalışmadır. Çalışmadaki veriler doküman incelemesiyle elde edilmiştir. Çalışma kapsamında 2016'da yayımlanmaya başlayan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü İzleme ve Değerlendirme Raporları ilgili değişkenler açısından incelenmiştir. Hayat Boyu Öğrenme çatısı altında toplanan yaygın eğitim faaliyetlerine yönelik veriler 2016'dan itibaren Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün bünyesinde çıkarılmaya başlanan İzleme ve Değerlendirme Raporları'nda yer almaya başlamıştır. İzleme ve Değerlendirme Raporları karar vericilere HBÖGM'nin mevcut durumu hakkında bilgi vermesi, vizyon çizmesi açısından referans metin olarak detaylı şekilde hazırlanmaktadır. Rapordaki veriler e-Yaygın sisteminden, anket sonuçlarından, daire başkanlıklarından, Milli Eğitim İstatistik Modülü'nden (MEİS) toplanarak birleştirilmekte ve kapsamlı veriler elde edilmektedir (MEB HBÖGM, 2017). Bu nedenle çalışmada analiz edilecek değişkenlerle ilgili verilerin Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün kendi veri sitesinden alınması uygun görülmüştür. Çalışmanın yapıldığı dönem itibariyle 2021 yılı raporunun henüz yayımlanmamış olması dolayısıyla 2016-2020 yılları arasında yayımlanan beş adet İzleme ve Değerlendirme raporundaki veriler analiz edilmiştir. Çalışma, Hayat Boyu Öğrenme'ye katılım oranını arttırmaya yönelik olarak belirlenen göstergeler arasında yer alan yaygın eğitim faaliyetlerinin katılımcı sayısını, yaygın eğitim kurumlarında açılan kurs sayısını, genel ve mesleki kurs sayıları ile bu kurslara katılan kursiyer sayılarının cinsiyet ve yaş bazlı değişkenlerini kapsamaktadır. İlgili değişkenlere ait 2016-2020 yıllarındaki veriler tablolaştırılarak, değişkenlerdeki artış ve azalışlar doğrultusunda kursların daha etkin ve daha katılımcı hale getirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Çalışmada yer alan hayat boyu öğrenmeye katılım oranları (bkz Tablo 4), uluslararası ölçekte referans kabul edilen Avrupa Birliği İstatistik Ofisi'nin (EUROSTAT) verilerine göre sunulmuş ve değerlendirmesi bu verilere göre yapılmıştır.

Makale, derleme makalesi olduğu için etik kurul iznine ihtiyaç yoktur.

Bulgular

Hayat Boyu Öğrenme çatısı altında hizmet veren yaygın eğitim kurslarının Hayat Boyu Öğrenme'ye katılım oranını arttırmaya yönelik göstergelerden olan *kurs sayısı, kurslara katılan kursiyer sayıları ve kurs türü* değişkenlerinin incelendiği bu araştırmada, kursların daha etkin ve ulaşılabilir hale getirilmesi sağlanarak Hayat Boyu Öğrenme'ye katılımı arttırmaya yönelik önerilerde bulunulması amaçlanmıştır.

Bu kapsamda; 2016-2020 yılları arasındaki ilgili veriler yıllar bazında bulgular kısmında tablolaştırılmıştır.

1. Kurs Türlerine Göre Açılan Yaygın Eğitim Kurs ve Kursiyer Sayılarına İlişkin Bulgular

2016-2020 yılları arasında açılan yaygın eğitim kurs türleri ile kurs ve kursiyer sayılarına ait veriler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

2016-2020 Yılları Arası Kurs Türüne Göre Kurs Sayısı/Katılımcı Sayısı

Kurs Türü	**Kurs Sayısı/Katılımcı Sayısı**				
	2016	2017	2018	2019	2020
Genel	187.187/4.057.738	195.255/3.744.548	282.564/4.902.451	277.760/5.040.533	114.134 /1.895.958
Mesleki ve Teknik	130.079/2.793.828	144.390/3.289.504	150.311/3.452.819	152.819/3.324.000	82.602/1.679.760
Toplam	**317.266/6.851.566**	**339.645/7.034.152**	**432.875/8.355.270**	**430.579/8.364.000**	**196.736/3.575.718**

Tablo 1 incelendiğinde 2016-2020 yılları arası 310 binlerde olan genel, mesleki ve teknik kursların, 430 binlere çıktığı görülmektedir. 2016'da 317.266 olan toplam kurs sayısı, 2017'de 339.645'e ardından 2018'de 432.875'e yükselerek 2019'da 430.579 olarak gerçekleşmiştir. Ancak ivmeli hareket 2020'de düşüşe geçmiş 2016'dan 2019'a kadar artan kurs sayısı, 2020'de (196.736) pandeminin etkisiyle belirgin şekilde azalmıştır. Covid 19 salgını nedeniyle 2020 yılında olağanüstü bir dönem yaşanmış ve kursların bir bölümü kapanmış bir kısmı ise hiç açılmamıştır. Açılan kurslar, kurs türü değişkenleri açısından incelendiğinde daha çok genel kursların açıldığı görülmektedir. Açılan kurs sayılarına paralel olarak bireyler daha çok sosyal kültürel birikimleri arttırmaya yönelik genel kursları tercih etmiştir. En çok açılan kurslar kişisel gelişim ve eğitim, spor, el sanatları, müzik, gösteri sanatları, okuma yazma, giyim teknolojisi, yabancı diller, sosyal hizmetler, bilişim teknolojisi, din eğitimi alanlarındadır (MEB HBÖGM, 2017; 2018; 2019; 2020; 2021) . İzleme ve değerlendirme raporlarına göre kurslar daha çok merkez ve merkeze bağlı yerlerde açılmaktadır. Tablo 1'deki kursiyer sayılarının yıllık bazda değişimleri incelendiğinde 2016'dan 2020'ye kadar fark edilir şekilde artışlar yaşandığı dikkat çekmektedir. 2016'da 7 milyona yaklaşan kursiyer sayısı 2017'de 7 milyonu geçmiş, 2018'de 8 milyona ulaşmış 2019'da daha da artmıştır. 2020'de pandeminin ilk döneminde yaşanan kapanmalar nedeniyle doğal bir azalma gözlenmiştir. Pandemi dönemi değerlendirme dışı tutulduğunda, genel olarak kursiyer sayısının oldukça arttığı söylenebilir. Buna ek olarak kursiyerlerin %76'sı katıldıkları kursları tamamlayarak sertifika almışlardır (MEB HBÖGM, 2019;

MEB HBÖGM, 2020). Yani kurslara başlayıp ancak devam etmeyen veya edemeyen kursiyerler bulunmaktadır. Bu durum kursların yetersiz kursiyer sayılarından dolayı kapanmalarına neden olmaktadır.

2. Yaygın Eğitime Katılım Oranlarının Yaşa ve Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Uluslararası standartlara göre yaygın eğitim kurslarına katılan bireylerin yaş aralığı, Hayat Boyu Öğrenme'ye katılım oranına etki etmektedir. Bu doğrultuda kursiyer sayılarının 2016-2020 yılları arası yaşlara göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Kursiyerlerin Yaş Aralığına Göre Dağılımı

Yaş Aralığı	2016	2017	2018	2019	2020
3-6 yaş	%0,5	%1	%1	%2	%1,66
6-14 yaş	%29	%22	%22	%26	%17,49
15-22 yaş	%23	%23	%21	%21	%20,70
23-44 yaş	%35	%39	%38	%36	%41,93
45-64 yaş	%12	%14	%16	%14	%16,82
65+	%0,5	%1	%2	%1	%1,4

Tablo 2 incelendiğinde kurslara en çok 23-44 yaş arasında (%41,93) katılım olduğu görülmektedir. En az katılım 3-6 yaş ile 65 üstü yaş aralığında gerçekleşmektedir. Uluslararası ölçeklerde Hayat Boyu Öğrenme'ye katılım oranları hesaplanırken 25-64 yaş aralığı dikkate alınmaktadır. Bu anlamda 23-44 yaş arası ile 45-64 yaş arası katılım ayrı bir önem kazanmaktadır. Bu yaş grupları üniversiteden mezun olunan ve iş bulma arayışı içine girilen dönem ile emekliliğe kadar olan çalışma sürecini içerdiği için Hayat Boyu Öğrenme'nin günümüzdeki önceliklerinden biri haline gelen istihdamı arttırmaya yönelik hedefini de ortaya koymaktadır. Buna göre 23-44 ile 45-64 yaşlar arası bireylerin kurslara katılımları 2017'de her iki yaş grubunda da oransal olarak bir miktar artış göstermiş 2018 ve 2019'da azalma eğilimine girmiştir. 2020 pandemi döneminde 6-14 yaş aralığındaki grubun dışarı çıkma kısıtlamaları nedeniyle kurslara katılamadığı düşünülecek olursa nispeten daha az kısıtlamaya maruz kalan 23-44 ve 45-64 yaş arası bireylerin diğer yaş aralıklarına göre katılım oranı görece artmıştır. 2021 yılı itibariyle Türkiye nüfusu bir önceki yıla göre yaklaşık 1 milyon artarak 85 milyona yaklaşmıştır (84.680.273). Bu nüfusun %50,1'ini erkekler %49,9'unu kadınlar oluşturmaktadır. Yani her iki grubun birbirine oldukça yakın ve azımsanmayacak ölçüde birey sayısına sahip olduğu gerçeğinden yola çıkarak, açılan kursların kadınlara ve erkeklere hitap etmesi gerekliliği göz ardı edilemez. Bu doğ-

rultuda kadın ve erkek kursiyer oranları, kursiyer sayılarının arttırılmasını sağlamak için yapılacak çalışmalara ışık tutabilecektir. Tablo 3'te 2016-2020 yılları arası yaygın eğitim kurslarına katılan kursiyerlerin cinsiyete göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3

2016-2020 Yılları Arasındaki Yaygın Eğitim Kursiyer Sayısı ve Cinsiyete Dağılımı

Cinsiyet	2016	2017	2018	2019	2020
Kadın (%)	3.877.691 (%56,6)	4.083.311 (%58)	5.068.816 (%61)	5.118.039 (%61)	2.151.633 (%61,10)
Erkek (%)	2.973.875 (%43,4)	2.950.841 (%42)	3.286.454 (%39)	3.246.624 (%39)	1.424.085 (%38,90)
Toplam Kursiyer	6.851.566	7.034.152	8.355.270	8.364.663	3.575.718

Tablo 3 incelendiğinde 2016'dan 2020'ye kadar açılan yaygın eğitim kurslarına katılan kursiyer sayıları yıllar bazında cinsiyete oranlandığında kadın kursiyerlerin 2016-2020 arasında kurslara katılım oranları erkek kursiyerlere göre daha fazladır. Kadın kursiyerlerin kurslara katılımı pandemi dönemine kadar sürekli artarken, erkeklerde sürekli bir artıştan ziyade iniş çıkışlar görülmektedir. 2017'de azalan erkek kursiyer sayısı 2018'de artmış, 2019'da tekrar azalmıştır.

3. Hayat Boyu Öğrenme'ye Katılım Oranlarının (%) 2016-2020 Yılları Arası Değişimine İlişkin Bulgular

Çalışmada ele alınan kurs ve kursiyer sayıları ile kurs türü değişkenlerine göre katılımcı sayıları, yaygın eğitime katılım bağlamında bir fikir oluşturmakla birlikte uluslararası ölçekte Türkiye'nin bulunduğu düzeyi değerlendirmek için eurostat'ın yayımladığı verileri incelemek yararlı olacaktır. Bu doğrultuda Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından uygulanan Hane Halkı İşgücü Anketi Mikro verileri kullanılarak Eurostat'ın hesapladığı 25-64 yaş arası hayat boyu öğrenmeye katılım oranlarının 2016-2020 yılları arasındaki değişimi Tablo 4'te verilmiştir (MEB HBÖGM, 2021).

Tablo 4

2016-2020 Yılları Arası Hayat Boyu Öğrenme'ye Katılım Oranları

Yıl	2016	2017	2018	2019	2020
25-64 yaş arası Hayat Boyu Öğrenme'ye katılım oranları (%)	5,8	5,8	6,2	5,7	5,8

Avrupa Birliği İstatistik Kurumu (Eurostat) verilerine göre Türkiye'nin hesaplamaya dahil edildiği 2007'den 2016'ya kadar Hayat Boyu Öğrenme'ye katılım oranı %1.8'den %5.8'e yükselerek büyük bir ivmeyle %217 artış göstermiştir (MEB HBÖGM, 2017). 2016'da %5.8 olan Hayat Boyu Öğrenme'ye katılım oranı 2017'de (%5.8) değişmeyerek 2018'de %6.2'ye çıkmıştır. 2019'da ise küçük bir düşüşle %5.7'ye gerileyen Hayat Boyu Öğrenme'ye katılım, 2020'de %5.8 olarak gerçekleşmiştir. Avrupa Birliğine üye ülkelerinin Hayat Boyu Öğrenme'ye katılım ortalaması ise 2010'dan 2019'a kadar kademeli olarak artarak %7,8'den %10,8'e yükselmiştir. Ancak 2020'de tüm dünyayı etkisi altına alan pandemi Avrupa'da da etkisini göstererek Hayat Boyu Öğrenme'ye katılımın %9,2'ye düşmesine neden olmuştur (European Union, 2021). Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenme'ye katılım oranları Avrupa Birliği ortalamasıyla karşılaştırıldığında Türkiye'nin Avrupa Birliği seviyesinin oldukça gerisinde olduğu görülmektedir.

Tartışma

2016-2020 yılları arası Türkiye'de yaygın eğitim kurslarının ve buna paralel kursiyer sayılarının genel olarak arttığı ancak Hayat Boyu Öğrenme'ye katılım oranında yeterli ve istenen seviyeye ulaşılmadığı görülmektedir. Kaya'nın (2015), 2011 yılı Halk Eğitim Merkezlerindeki kurs ve kursiyer sayılarını yaş ve cinsiyete göre incelediği çalışmasında da benzer şekilde sonuçlara ulaşılmıştır; Avrupa Birliği uyum sürecinde Türkiye'nin Hayat Boyu Öğrenme'ye katılımın yeterli olmadığını, Avrupa'nın bir hayli gerisinde kaldığını, uyum sürecinde bu oranın arttırılmasının önemli bir amaç olarak ele alınmasına karşın, istenilen düzeye ulaşılamadığını ifade edilmiştir.

Yaygın eğitim kurslarına katılan bireylerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde hem kadın hem de erkek kursiyerlerin yüksek katılım sağladığı, kadın kursiyer sayısının genel olarak erkek kursiyer sayısından daha fazla olduğu, bu doğrultuda mesleki ve teknik kurslara da daha çok kadınların katıldığı görülmektedir (Kaya, 2015). Kıran (2008) ile Öner de (2014) kurslara katılımların cinsiyete göre farklı-

lık gösterdiğini kadınların kurslara katılım oranlarının daha fazla olduğunu belirterek kurslarda ihtiyaç duyulan malzemelerin temininde ortaya çıkan aksaklıkların maddi sıkıntı yaşayan kursiyerlerin kursa katılımını zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Kadınlara yönelik kurs çeşitliliğinin fazla olması, erkeklerin çalışma saatlerinin kurs saatleri ile aynı zamanlara denk gelmesi ve kadınların iş hayatında daha az yer almaları nedeni ile daha fazla boş zamanlarının olması ve kadınların gündelik yaşamda sosyal aktivitelere katılım isteğinin daha fazla olmasından dolayı kadınların kurslara daha çok katıldığı saptanmıştır (Şirin, 2008; Özengi, 2017). Türkiye'de kadınlar eğitime erişim ve iş istihdam alanlarında erkeklere göre daha dezavantajlı konumda bulunmaktadırlar. OECD 2021 Eğitime Bakış Raporu'nda tüm eğitim düzeyleri baz alındığında Türkiye'deki erkeklerin iş istihdam oranı %79 iken kadınlar %26 oranında istihdam edilmektedir. İki oran arasındaki farkın çok fazla olduğu görülmektedir. Bu anlamda açılan yaygın eğitim kurslarının kadınlara mesleki ve teknik beceri kazandırarak onların mesleki hayata katılımlarını sağladığı ve eğitimde fırsat eşitliği sağlamaya yönelik uygulamalar olduğu söylenebilir. Her ne kadar kadınlara yönelik çok çeşitli kurslar olsa da TÜİK (2020) verilerine göre Türkiye'de 15 yaş ve üzeri okuma yazma bilmeyen kişi sayısı 2 milyon civarındadır ve bu sayının büyük çoğunluğunu kadınlar oluşturmaktadır. Bu nedenle başta okuma yazmaya yönelik kurslar olmak üzere kadınların kurslara teşvik edilmeye devam edilmesinin gerekli olduğu görülmektedir. Kadınların çocuk bakımı ve yetiştirme rolünün desteklenmesi, kadınların yeteneklerini geliştirmelerine, Hayat Boyu Öğrenme içinde daha fazla sorumluluk ve yer almalarına zemin hazırlayacaktır (Örs ve Kaya, 2021).

Yaygın eğitim kurslarına katılımın daha çok 23-44 yaş aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Kaya (2015), mesleki ve teknik kurslar için katılımın 15-22 ve 23-44 yaş aralığında olduğunu ve bunun nedenini işsizlik, istihdama katılma ve yeni iş arayışı içerisinde olma gibi faktörlerin genç yetişkin nüfus üzerinde yoğunlaşmasına bağlarken; 45 yaş üzeri yetişkinlerin daha az katılmasını ise istihdam ve ileri eğitim olanaklarına ilişkin beklentilerinin düşük olmasına bağlamaktadır. Bu nedenden ötürü 45 yaş üzeri yetişkinlerin okuma yazma I.kademe kurslarına daha çok katıldıkları gözlenmiştir. Okuma yazma gibi daha çok ileri yaştaki nüfusun katıldığı kurslarda birçok kursiyer yaşlarının ilerlemiş olmaları sebebiyle devamsızlık yapmakta, isteksiz davranmakta ve kursların devam ettirilmesinde sorun yaşanmasına neden olmaktadırlar (Selçuk, 2017). Bu durum aynı kursta eğitim alan diğer kursiyerlerin de etkilenmesine sebep olmaktadır. Bu bağlamda 46 – 55 yaş ve üzeri kursiyerlerin yeni bilgi ve becerileri öğrenirken kısmen zorlandıkları anlaşılmıştır (Özengi, 2017). Kursiyerlerin devamsızlık sorunu, kursiyer sayısının yeterli sayının altına düşmesi kursların kapanmasına neden olmaktadır. Özellikle, 22-64 yaş aralığı için Hayat Boyu Öğrenme faaliyetlerine katılım oranının yukarılara taşınması hedeflenmelidir. Ayrıca

Türkiye'deki genç emekli (45-65 yaş aralığı) nüfusun çokluğu dikkat çekmekte, bu doğrultuda genç emeklilere yönelik programların hazırlanması, bu kesimin yeterlik alanlarından iş gücü olarak yararlanılması hem ekonomik büyümeye katkı sağlayacak hem de bireylerin Hayat Boyu Öğrenme'yle nitelikli yaşlanma süreci geçirmelerini sağlayacaktır. Türkiye'de yaşlı nüfusu artmaktadır. Bu nedenle hem yaşlı nüfusun eğitime katılımını artıracak hem de onlara yaşamlarında destek olacak programların hazırlanması gerekmektedir (Karabacak, 2021b).

Sert'in (2017) araştırmasında ise sosyalleşme amacıyla yaygın eğitime katılan yetişkinlerin büyük çoğunluğunun orta yaş ve üstünde olduğu belirtilmiştir. Genç yetişkinlerin sosyalleşmeden ziyade iş ve meslek kaygısı ile mesleki kurslara yöneldikleri vurgulanmıştır. Özengi (2017) ise yaygın eğitim faaliyetleri kapsamında Amasra Halk Eğitim Merkezi'nde yaptığı çalışmada kursiyerlerin daha çok el sanatları, bilgisayar, aşçılık, çocuk gelişimi, yaşlı hasta bakımı, kalorifer kursları gibi daha çok mesleki kurslara veya müzik, gösteri gibi genel kurslara katıldıklarını gözlemlemiştir. İş gücü piyasasının talepleri ile bu taleplerin gerektirdiği bilgi, beceri ve yetenekler dikkate alındığında Türkiye'de potansiyel olarak yaygın eğitim hizmetine ihtiyaç duyan geniş bir kitlenin bulunduğu görülmektedir (Sabancı ve Rodoplu, 2013). Yaygın eğitimin ihtiyaçlara cevap verebilmesi, kursiyerlerin beklentilerini karşılaması amacıyla program geliştirme, güncelleme ve kaldırma süreci devam etmektedir. Bu doğrultuda Din Eğitimi, Özel Eğitim Alanı, Bilişim Teknolojileri Alanı, Yabancı Diller Alanı, Kişisel Gelişim Alanı, Unutulmaya Yüz Tutmuş El Sanatları Alanı, Kimya Teknolojileri Alanı, Yenilenebilir Enerji gibi talep edilen alanlarda günümüz ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik yenilikler yapılmaktadır (MEB HBÖGM, 2020). Günümüzde kurslar bireylerin mesleki ve sosyal ihtiyaçlarına karşılık verme açısından yaygın eğitim kurslarını daha cazip hale getirerek katılımların artmasına katkı sağlayacaktır.

Elüstü (2007), yaptığı araştırmada yetişkinlerin yaygın eğitime ihtiyaç duyduğunu yaş, meslek, eğitim durumu ve cinsiyetlerine göre ihtiyaç duydukları eğitim alanlarının farklılaştığını, ancak halk eğitimi çalışmaları ile ilgili farkındalık düzeylerinin düşük olduğunu belirtmiştir. Bu farkındalık düzeyinin arttırılması ve toplumun çeşitli yollarla bilgilendirilmesi gerekmektedir (Öner, 2014). Bu sayede kurslara başvuruda artış yaşanması sağlanabilecektir.

Daha çok yetişkin eğitimi olarak görülen yaygın eğitime katılımda, yetişkinlerin iç ve dış motivasyonları kurslara katılımlarını etkilemektedir. Yetişkinler daha iyi iş ve yüksek maaş gibi dışsal motivasyonlara dönük olarak hareket etmekte bunun yanısıra özsaygı ve yaşam kalitesinin yükselmesi gibi içsel motivasyonları da dikkate almaktadırlar. Yetişkinlerin yaygın eğitim etkinliklerine aktif olarak katılmaması, eğiticilerin yetişkinlik algılarını zedeleyecek davranışlar sergilemeleri, eği-

timlerin terk edilmesine neden olmaktadır (Karabacak, 2018); boş zaman değerlendirme, öğrenme, psikolojik rahatlama, maddi kazanç, sosyalleşme, meslek edinme, sertifika, aile desteği ve öğretmen desteği (Özengi, 2017; Çankaya, 2019; Kaya ve Altan, 2020) kursiyer katılım sayılarının artmasına katkı sağlamaktadır. Kursiyerlerin evlerinin Halk Eğitim Merkezlerine uzak olması, çocuklarını bırakacakları yerlerin olmaması hem motivasyonlarını azaltmakta hem de kursa devamsızlık yapmalarına neden olmaktadır (Kıran, 2008; Çankaya, 2019). Ayrıca kursiyerlerin bazı kurslardan alınan sertifikaların iş hayatında değer bulmadığını düşünmeleri, ders başlangıç bitiş saatlerine uyum sağlamamaları, kursların yaş gruplarına ayrılmaması, belli yaş üzerinde ayrı kurslar açılmaması devamsızlıklara neden olmaktadır. Maddi yetersizlikler, kursiyer sayısındaki azalma, ailevi sorunlar, kadınların çocuklarını bırakacakları yer olmaması, kurslardaki teknik imkânsızlıklar, fiziksel yetersizlikler, ulaşım sıkıntıları, kursların ciddiye alınmaması, kurslara katılmalarını engellemektedir. (Türkoğlu ve Uça, 2011; Samancı ve Mazlumoğlu, 2019; Nazlı ve Özer, 2021; Yaman Şipal, 2021). Kurs öğretmeninin, derse devam durumunu belirlemek amacıyla devamsızlık kontrolü yapması yetişkinlerde bir karşılık bulmamaktadır (Öner, 2014). Yetişkin bireyler, ortak deneyimlerini paylaşabildikleri kişilerle kurs sürecinde daha kolay diyalog kurabilmekte, kurstaki sosyalleşme ortamında kendilerini daha rahat ifade edip karşı tarafın deneyimlerini de dikkate alarak gündelik yaşamda karşılaştıkları problemlere daha etkin çözüm üretebildikleri durumlarda kurslara devam etme eğilimi göstermektedirler (Kaya ve Altan, 2020).

Yaygın eğitimle ilgili yapılan çalışmaların büyük kısmı yaygın eğitim faaliyetlerine yıllardır ev sahipliği yapan Halk Eğitim Merkezleri'dir. Sabancı ve Rodoplu (2013), Halk Eğitim Merkezleri'nin yaygın eğitim uygulamalarının ana eksenini oluşturduğunu, en büyük yükün halk eğitim merkezlerinde olduğunu, bu merkezlerin sayısında artış yaşandığını ve artışın merkezlere verilen önemi gösterdiğini ifade etmiştir. Selçuk'un (2017) halk eğitim merkezlerinde yaşanan sorunları ele aldığı çalışmada, kursların açılmasında bütçe ile ilgili sorunların yaşandığı, bu nedenle taşradaki kurslarda yaşanan hizmetli eksiği, kurs yerinin fiziksel ihtiyaçlarının ve hijyen sorunlarının olduğu belirlenmiştir. Bütçeyle ilgili yaşanan sıkıntılar yaygın eğitim kurumlarının ana damarlarından biri olan halk eğitim merkezlerinin sayısının artmasını etkileyebilmekte, daha çok merkezde hizmet veren kursların ihtiyaç duyulan mahallelerde ve taşralarda verilmesini engelleyebilmektedir (Şirin, 2008). Hayat Boyu Öğrenme mali verilerine göre de ödenekler giderleri tam olarak karşılayamamaktadır (MEB HBÖGM, 2021). Halk Eğitim Merkezi müdürleri, kurs program modül içeriklerinin kursiyerlerin seviyesine inmede ve kurs yapılan yörenin şartlarının yeterince dikkate alınmasında eksiklikler olduğunu belirtmişlerdir (Selçuk, 2017).

Kılıç (2012), kurslara katılımın azalmasını önlemek için yapılacak en önemli şeyin kursların saatleri ve günlerinin yetişkinlerin yaşamına göre daha esnek olarak planlanması ve gerektiğinde küçük değişiklikler yapılması şeklinde belirtmiştir. Böylece herkesin katılımına uygun ayarlanan eğitim etkinliklerinin, katılımı arttıracağını savunmuştur. Öner'in (2014) çalışmasında kursa katılanlar arasında en az rastlanan kategorinin kamu çalışanları olması, kursların gün ve saatlerinin çalışanların da göz önünde bulundurularak ayarlanması gerektiğini desteklemektedir. Çalışanların ve öğrencilerin kurslara aktif katılımı için kurs gün ve saatleri yeniden düzenlenmelidir. Erkek katılımcıların sayısının artırılması için erkeklere uygun kurs programları arttırılmalıdır (Özengi, 2017)

Urhan'a göre (2020), Hayat Boyu Öğrenme kültürü oluşmasıyla, daha fazla kişiden, eğitim ve öğretim fırsatlarına erişim için daha fazla sayıda talep gelecektir. Bu nedenle daha fazla kişiye daha iyi nitelikte fırsatlar sunulması gerekmektedir. Sunulan fırsatların dezavantajlı kişiler (kadınlar, engelliler, göçmenler, yaşlılar, hükümlüler, yoksullar vs) de dâhil olmak üzere, daha fazla kişiye ulaşması ise eğitim ve öğretim fırsatlarının dijitalleşen çağımızda güncel gereklilikleri karşılayacak biçimde yaygınlaştırılmasına ve beklenen kalitede olmasına bağlıdır. Bu nedenle, Hayat Boyu Öğrenme faaliyetlerinin ülke çapında sistematik bir biçimde sunulmasına ve yerel yönetimler de dâhil olmak üzere başarılı biçimde koordine edilmesine ihtiyaç vardır. Kurumların kendi içinde ve diğer kurumlarla etkili ve verimli bir işbirliği yapması önem arz etmektedir (Çatal, 2019).

Sonuç ve Öneriler

20. yüzyılda kurumsal olarak yapılanan Hayat Boyu Öğrenme anlayışı UNESCO, OECD ve Avrupa Birliği gibi küresel ölçekli etkiye sahip uluslararası kurum/kuruluşlar aracılığıyla, bu alanda yapılan çalışmalar neticesinde dünya geneline yayılmış ve desteklenmiştir. Bu kurumsal yapılaşma Türkiye'de de Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün kurulmasıyla karşılık bulmuştur. Türk kültüründe köklü bir geçmişe sahip olan yaygın eğitim uygulamaları okuma-yazma oranının arttırılmasında büyük başarı sağlamış, devamında sosyal-kültürel-ekonomik alanlara yayılım göstermiştir. 21.yüzyılda gelinen noktada yaygın eğitim, Hayat Boyu Öğrenme çatısı altında bireyleri ve toplumları değişen dünyanın bilgi ve becerileriyle donatmaya, sosyokültürel açıdan desteklemeye, sektörlerin ihtiyaç duyduğu eleman ihtiyacını karşılamaya ve istihdamı arttırmaya yönelik kurslar düzenlemektedir. Bu doğrultuda artan kurs ve kursiyer sayılarıyla Hayat Boyu Öğrenme'ye katılımda Avrupa düzeyine ulaşılması hedeflenmektedir. Yapılan yenilikler, uygulanan programlar Hayat Boyu Öğrenme'de istenilen katılım düzeyine ulaşılması için önemli adımlar atıldığını göstermektedir. Bununla birlikte gerek kurs nicelik ve niteliklerinin gerekse kursiyerlerin maddi ve

manevi ihtiyaçlarının giderilmesinin yaygın eğitim kurslarına katılımı daha da arttıracağı düşünülmektedir. Bu kapsamda yaygın eğitim kurslarına katılımı arttırmaya yönelik yapılacaklar aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

İhtiyaç sahibi bireylerin yaygın eğitime katılım oranını arttırmak için ücretsiz yemek ve barınma hizmeti sağlanmalı, bunun için belediye ve sivil toplum kuruluşlarının desteği alınmalı, kamu veya özel sektöre ait misafirhaneler, yurtlar çeşitli kurum ve kuruluşlar bu amaca dönük hizmet vermelidir. Bu sayede ihtiyaç sahibi dezavantajlı durumdaki bireylerin yaygın eğitimden azami düzeyde yararlanmasının önü açılmalıdır. Ayrıca eğitimlerin merkez dışındaki yerleşim yerlerine yayılması ihtiyaç sahibi kursiyerlerin kurslara katılımını hem maddi hem manevi açıdan kolaylaştıracaktır.

Kadınların yaygın eğitime daha çok katıldıkları görülse de Türkiye'de çalışan nüfus içinde kadınlar erkeklere göre daha az oranda iş hayatında yer almaktadırlar. Bunun için kadınların sertifika alabilecekleri mesleki beceri elde edebilecekleri kurslara katılımlarını devam ettirebilmek veya arttırabilmek için çocuk bakımı sıkıntısının giderilebilmesi için kurslarda ücretsiz kreş veya ana sınıfları açılmalıdır. Erkeklerde %99, kadınlarda %95 olan okuma-yazma oranını %100'e çıkarmak için yaygın eğitim kapsamında okuma-yazma projelerine devam edilmelidir. Erkeklere yönelik de kursların açılmasına, kurs gün ve saatlerinin her kesimden bireyin katılımını sağlayacak şekilde esnetilmesine ve çeşitlendirilmesine özen gösterilmelidir.

Yapılan ihtiyaç analizi anketleri veya memnuniyet anketleri vasıtasıyla açılacak kurslar belirlenmelidir. Bu kurslar içinde mesleki kurslara ek olarak sosyal ve bireysel ihtiyaçları kapsayan kursların sayıca ve nitelik olarak çeşitlenmesi sağlanmalıdır. Meslek kursları ise dijital döneme uygun bilişim temelli farklı becerileri de içermelidir. Bireyler, yaygın eğitim kursları ve bu kursların kendilerine yapacağı katkılar konusunda bilgilendirilmeli, kurslara katılım sosyal medya, kamu spotu veya reklamlarla vs desteklenerek teşvik edilmelidir. Kurumların içeriği ve amacı işlevsel olarak değişmeden isim, tabela ve yönetmeliklerinin değiştirilmemesi ve yaygın eğitimin istikrara kavuşturulması sağlanmalıdır. Bu sayede yaygın eğitimin tanınırlığı ve farkındalığı arttırılabilecektir.

Kursiyerlerin hazır bulunuşlukları dikkate alınarak açılacak kurslarda yaş grupları oluşturulmasına dikkat edilmelidir. Yeterli formasyonu olan usta öğreticiler tarafından yaş gruplarının ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik eğitim yürütülmesi sağlanmalıdır. Kursiyer sayılarının artışı veya kurs kapanmalarının engellenmesi için kursiyerlerin kurs merkezlerinde yapılandırılacak rehberlik ve danışma birimleri aracılığıyla motivasyonu sağlanmalı, kursu yarıda bırakan veya devamsızlık yapan kişilere yönelik profesyonel çalışmalarla kursa geri kazandırılmalarının önü açılmalıdır. İlgili geri bildirim çalışmalarının sürekli hale getirilmesi desteklenmelidir.

Her toplum kendine özgü kurumlara ve yaşam tarzına sahip olduğu için bu kapsamda yaygın eğitim kurumlarında verilecek kurslar belirlenirken kendi kültürümüze uygun bir yaygın eğitim/hayat boyu öğrenme politikası belirlenip uygulanmalıdır. Tarihimizi gözden geçirmeli, uygulanmış başarılı halk eğitim çalışmaları ve yaygın eğitim etkinlikleri devam ettirilmelidir.

Ulusal düzeyde Hayat Boyu Öğrenme'ye katılımı artırmak için yapılan çalışmaları, tek bir sistemde toplayıp veri standardı oluşturmayı hedefleyen ve hala devam eden veri tabanı (UHBİS) çalışmalarının daha fazla zaman kaybetmeden tamamlanması gerekmektedir. Uluslararası ölçeklemelerde Hayat Boyu Öğrenme'ye katılım oranlarında 25-64 yaş grubunun hesaplamalara katıldığı dikkate alınıp ilgili yaş grupları başta olmak üzere tüm yaş gruplarına yönelik yapılan çalışmaların arttırılmasına önem verilmelidir. Yaygın eğitimde hiçbir yaş grubu veya hiçbir demografik değişken görmezden gelinmemelidir.

Son olarak söz konusu tüm hizmetlerin gerçekleşebilmesi için yaygın eğitime ayrılan bütçenin arttırılmasına büyük ihtiyaç duyulmaktadır. Yerel yönetimlerin veya gönüllü kuruluşların yaygın eğitim faaliyetlerine desteklerinin arttırılması için projeler yapılmalıdır.

Kaynakça

Akın, M., (2016). *Kadınlarda yoksulluğun görünümü ve yaşam boyu öğrenme etkisi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilig,* (*64)*, 23-48.

Akyol, B., Başaran, R. ve Yeşilbaş, Y. (2018). Halk eğitim merkezlerine devam eden kursiyerlerin yaşam doyum düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 301-324.

Akyürek, M.İ. (2020). Uzaktan eğitim: bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4* (1), 1-9.

Berberoğlu, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojileri açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi. 5* (2), 113-117.

Çankaya, N. (2019). *Halk eğitim merkezlerinde eğitim alan yetişkinlerin motivasyonuna etki eden unsurların incelenmesi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Çatal, T. (2019). *Geçmişten günümüze Türkiye'de yaşam boyu öğrenme.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dolanbay, T. (2014). *Hayat boyu öğrenme sürecinde halk eğitimi merkezlerinin yaşadığı yönetsel sorunlar ve çözüm önerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bartın.

Elüstü, A. (2007). *Yetişkinlerin eğitim ihtiyaçları ve halk eğitimi ile ilgili farkındalık düzeylerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

European Union. (2021). Adult participation in learning in a mild decline. https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20210702-1 adresinden 12.05.2022 tarihinde erişilmiştir.

Fischer, G. (2000). Lifelong learning—more than training. *Journal of Interactive Learning Research*, *11*(3), 265-294.

Geray, C. (2002). *Halk eğitimi.* İmaj Yayınevi.

Kaplan, A. (2016). Lifelong learning: conclusions from a literature review. *International Online Journal of Primary Education, 5*(2), 43-50

Karabacak, S. (2018). Türkiye'de Yetişkinlerle Çalışan Eğitimcilerin Andragojik Bilgi Düzeyi, *Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakülte Dergisi, 7*(2), 537-561.

Karabacak, S. (2021a). Türkiye'de hayat boyu öğrenmenin kurumsallaşması ve hayat boyu öğrenme strateji belgesi. M. Sarıtepeci ve H. Yıldız Durak (Ed.), Dijital çağda hayat boyu öğrenme (1.Baskı) içinde (s.107-126). PEGEM Yayınları.

Karabacak, S. (2021b). 2019 yılında dünyada ve Türkiye'de hayat boyu öğrenme. *Eğitime Bakış*, (52), 21-28

Kaya, H.E. (2015). *Türkiye'de halk eğitim merkezleri*. International Journal of Science Culture and Sport, *3* (11), 268-277.

Kaya, H.E. ve Altan, B. (2020). Halk eğitimi merkezi kurslarına katılan kadın yetişkinlerde öğrenme süreçlerinin ev içi ücretsiz emek üzerinden değerlendirilmesi. *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi (IJHE)*, *6* (13), 85 – 117.

Kılıç, Ç. (2012). *Yetişkin eğitimi programlarının planlama süreci açısından 'benim ailem' kurs programının değerlendirilmesi* [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kıran, İ. (2008). *Yaşam boyu eğitimin sağlanmasında halk eğitimi merkezlerinin değerlendirilmesi: Yüreğir halk eğitimi merkezi örneği* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kurt, İ. (2000). *Yetişkin eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1973). *Milli eğitim temel kanunu. Erişim Adresi:* https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf *adresinden* 05/11/2021 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı hayat boyu öğrenme kurumları yönetmeliği.* http://hbogm.meb.gov.tr/www/milli-egitim-bakanligi-hayat-boyu-ogrenme-kurumlari-yonetmeligi-yayimlandi/icerik/789 adresinden 11.11.2021 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2021a). *Yaygın eğitim.* https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/egitim/yaygin-egitim adresinden 09/11/2021 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2021b). *e-Yaygın kurs programları*. https://e-yaygin.meb.gov.tr/login.aspx adresinden 15/12/2021 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2017). 2016 İzleme ve değerlendirme raporu. http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2016/mobile/index.html adresinden 10/11/2021 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2018). 2017 İzleme ve değerlendirme raporu.http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2017/mobile/index.html#p=1 adresinden 10/11/2021tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2019). 2018 İzleme ve değerlendirme raporu. http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2018/mobile/index.html adresinden 13/11/2021tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2020). 2019 İzleme ve değerlendirme raporu. http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2019/mobile/index.html adresinden 20/11/2021tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2021). 2020 İzleme ve değerlendirme raporu. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_08/05112450_2020-RAPOR-2020_rp_duzeltme-2.8.2021-yayYnlanan.pdf adresinden 10/11/2021 tarihinde erişilmiştir.

Moore, R. L. (2020). *Developing lifelong learning with heutagogy: contexts, critiques, and challenges.* Distance Education, 41(3), 381–401. https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1766949.

Nazlı, K. ve Özer, N. (2021). *Yöneticilerinin gözünden halk eğitimi merkezlerinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri.* İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *22* (2), 1421-1451. doi: 10.17679/inuefd.979837.

Öner, A. (2014). Hayat boyu eğitimin sağlanmasında halk eğitim merkezlerinin değerlendirilmesi: Yenişehir halk eğitimi merkezi örneği [Yayınlanmış yüksek Lisans Tezi]. Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Örs, M. ve Kaya, H.E. (2021). *Yaşam boyu öğrenme bakış açısından toplumsal cinsiyet eşitliği ve sosyal adalet.* Trakya Eğitim Dergisi, *11*(3), 1703-1716.

Özengi, M. (2017). Halk eğitimi merkezlerinin kursiyer görüşlerine göre değerlendirilmesi: Amasra halk eğitimi merkezi örneği [Yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Özoğul, S. (2003). Halk eğitim merkezlerinde uygulanan genel kültür programlarında model oluşturmaya yönelik bir çalışma: Beşiktaş halk eğitim merkezi örneği [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Sabancı, A. ve Rodoplu, D. E. (2013). *Halk eğitimi merkezlerinin denetiminde karşılaşılan sorunlar.* E-International Journal of Educational Research, *4*(2), 61-77. www.eijer.com/ijer/index.php/files.article/view/424/129 adresinden 12/11/2021 tarihinde erişilmiştir.

Samancı, O. ve Mazlumoğlu, M. (2019). *Halk eğitim merkezlerinde çalışan öğretmen ve yöneticilerin yetişkin eğitimine ilişkin görüşleri.* The Journal of Academic Social Science Studies, 74, 73-87. http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7896.

Selçuk, M. (2017). *Halk eğitimi merkezlerinin karşılaştığı sorunlar* [Yayımlanmamış tezsiz yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Sert, N. (2017). *Sosyalleşme amacıyla yetişkin eğitimi etkinliklerine katılım* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şirin, A. (2008). *Halk eğitim merkezlerinin mesleki eğitim bağlamında yetişkin eğitiminin yeri ve önemi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2021). *Kalkınma planları*. https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/ adresinden 20/12/2021 tarihinde erişilmiştir.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2021). *Okuryazarlık ve cinsiyete göre nüfus, 2020* https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=egitim-kultur-spor-ve-turizm 105&dil=1 adresinden 15/04/2021 tarihinde erişilmiştir.

Türkoğlu, A. ve Uça, S. (2011). *Türkiye'de halk eğitimi: tarihsel gelişimi, sorunları ve çözüm önerileri.* Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, *2* (2), 48-62.

Urhan, N. (2020). Hayat boyu öğrenme: Avrupa Birliği ve Türkiye karşılaştırması. Çalışma İlişkileri Dergisi. 1,18-45.

Yaman Şipal, Ö. (2021. Hayat boyu öğrenme kurumu olan halk eğitimi merkezi öğretmen ve usta öğreticilerin yetişkin eğitimi süreçlerinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*. II (II), 41-58.

Yıldırım, M. (1996). *Yaygın eğitim ve halk eğitimi merkezlerindeki uygulamaları*. Milli Eğitim Bakanlığı Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü.

Yıldırım, M. (2009). *Hayat boyu öğrenme kapsamında yaygın eğitim ve halk eğitim merkezleri.* Gazi Kitapevi.

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ
YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan üç aylık, hakemli, uluslararası, bilimsel bir dergidir. Şubat, mayıs, ağustos ve kasım aylarında Kış, Bahar, Yaz ve Güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır.

1. AMAÇ

Eğitim ve öğretime ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel düzlemde kuramsal ya da uygulamalı olarak ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamaktır.

2. KONU VE İÇERİK

Millî Eğitim dergisinde eğitim alanındaki makalelere yer verilir. Makalelerde araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin öneriler ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme, güncel olma ölçütleri dikkate alınır. Millî Eğitim dergisinde yayımlanacak makalelerin daha önce başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir.

3. YAYIN VE DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Millî Eğitim dergisinin bir Yayın Kurulu ve Ön İnceleme Kurulu vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar ilk olarak Ön İnceleme Kurulunca incelenir. Bu aşamada yazılar beş açıdan ele alınır:

3.1. Başvuru Şartlarına Uygunluk

6. maddede belirtilen bilgi ve belgelerin eksiksiz olarak yüklenip yüklenmediği kontrol edilir.

3.2. Derginin Yazım Kurallarına Uygunluk

Dilin doğru kullanımı ve akıcılık, imla kuralları, makale kelime sayısı, Türkçe ve İngilizce özlerdeki kelime sayıları, anahtar kelime sayıları, ifadelerin yabancı dildeki karşılıklarının doğruluğu, kaynakçanın kurallara uygunluğu vb. kontrol edilir.

3.3. Makale Şablonuna Uygunluk

Makaleler hazırlanırken DergiPark sayfamızdaki **makale şablonu** kullanılmalıdır. Yayın değerlendirme sürecinde makalenin şablon özelliklerine uygun olup olmadığına bakılır.

3.4. Derginin Kapsamına ve Bilimsel Gerekliliklere Uygunluk

Güncel eğitim uygulamalarına dönüklüğü; amaç, yöntem ve sonuç gibi temel bilimsel özellikleri taşıyıp taşımadığı, yapılan araştırmalardaki örneklemin nitelik ve niceliği, araştırma konusunun güncel olup olmadığı, sonuç ve önerilerin eğitime katkı sağlayıp sağlamadığı vb. hususlar incelenir.

3.5. Yasal ve Etik Açıdan Uygunluk

Makalede fikir, eleştiri ve öneriler yer alabilir. Ancak bu fikir ve eleştirilerin yasal açıdan suç oluşturmaması, etik kuralları ihlal etmemesi, kişi ve kurumların saygınlığını zedelememesi gerekmektedir.

Bu şartların herhangi birini taşımadığı tespit edilen veya başvuru belgeleri eksik olan yazılar Ön İnceleme Kurulu kararıyla doğrudan reddedilir. Ayrıca alan dışı olan yazılar yani derginin adına, alanına, belleğine ve okur kitlesine uygun olmadığı düşünülen yazılar eksiksiz ve çok başarılı olsalar dahi iade edilir. Sayıca çok olan bu tür yazılar için tek tek uzun açıklamalarla ret gerekçeleri oluşturulmaz. Uluslararası bilimsel dergilerin geri bildirim yükümlülüğü yoktur.

İadeyi gerektirmeyecek ölçüde küçük eksiklikler tespit edilen yazılar için DergiPark sistemi üzerinden yeniden gönderim istenir. Sürecin takibi yazarın sorumluluğundadır. Millî Eğitim dergisi yazarlarla ve hakemlerle iletişimde DergiPark sistemini esas almaktadır. Derginin mevcut iş yoğunluğu içinde yazarlarla farklı kanallardan iletişim kurma imkânı ve yükümlülüğü bulunmamaktadır.

İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere Yayın Kuruluna sunulur. Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal açısından da denetlenir. Bu amaçla makale sahipleri, uluslararası anlamda kabul gören benzerlik tarama programlarından birini (örneğin iThenticate) kullanarak oluşturulan benzerlik sonuç raporunu makale ekinde göndermek zorundadırlar. Benzerlik konusunda tüm sorumluluk yazara aittir. Sürecin sağlıklı yürütülebilmesi amacıyla Millî Eğitim dergisi tarafından benimsenen benzerlik oranı gizli tutulur. Bu oran ULAKBİM ve ilgili otoriteler tarafından önerilen oranın Yayın Kurulu tarafından değerlendirilip teyit edilmesiyle belirlenmiştir.

Tüm makaleler için Etik Kurul İzin Belgesi sunulmalıdır. Etik Kurul İzin Belgesi gerekmeyen durumlarda yazarlar bunun gerekçesini açıklayan bir belgeyi sisteme yüklemelidir. Etik Kurul İzninin alındığı kurum, tarih ve karar sayısı makalenin yöntem bölümünde belirtilmelidir. Eğer Etik Kurul İznine ihtiyaç yoksa yine yöntem bölümünde gerekçesi açıklanmalıdır. Araştırma için alınan kurumsal ya da bireysel uygulama izinleri Etik Kurul İzni yerine geçmez.

Ön İnceleme veya Yayın Kurulunca uygun bulunan makaleler, alanında ortaya koyduğu eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Kararlarda bir kabul bir ret çıkması durumunda üçüncü hakem görüşüne başvurulur. Yazı hakkında iki olumlu ya da iki olumsuz rapor alınıncaya kadar hakemlik süreci yürütülür. Bir makale için en fazla on iki hakeme kadar davet gönderilir. Bu süreçte hakemlerden sonuç alınamazsa makale iade edilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Ön inceleme süreci ortalama bir ay, hakem süreci ise ortalama altı ayda tamamlanır. Bazı durumlarda bu süre uzayabilmektedir. Hakemlik süreci ile ilgili ayrıntılı bilgi DergiPark sayfamızdaki "Kör Hakemlik Sistemi" bölümünde detaylı olarak anlatılmıştır.

Yazarlar; hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları gerekçeleri ile birlikte yazılı olarak açıklama hakkına sahiptirler. Yapılan düzeltmeler DergiPark sayfamızda yer alan Hakem Düzeltme Cetveli kullanılarak revizyon sürecinde sisteme yüklenmelidir. Yayımlanacak yazılarda Yayın Kurulu veya editörlük birimi tarafından esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir. Yayımlanan yazılardaki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayılar; MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünün http://dhgm.meb.gov.tr web sayfasında, ULAKBİM ODİS ve DergiPark'ta yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

4. YAZIM DİLİ

Yazım dili Türkçedir ancak her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özlerinin yanında İngilizce özleri de gönderilmelidir. Özler ve anahtar kelimeler -Türkçe ve İngilizce olarak- uluslararası standartlara uygun olmalıdır (Örneğin TR dizin anahtar terimler listesi, CAB Theasarus, JISCT, ERIC vb. kaynaklar kullanılabilir).

Yazılarda Türk Dil Kurumunun "Yazım Kılavuzu"nda belirtilen güncel yazım kurallarına uyulması zorunludur.

5. MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Gönderilen makaleler ulusal ve uluslararası etik kurallar ile araştırma ve yayın etiğine uygun olmalıdır.

Makalelerin, dergimizin **makale şablonu** kullanılarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

5.1. Başlık

Makalelerin bir başlığı bulunmalıdır. Başlık; Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on beş kelimeyi geçmemeli, ilk harfleri büyük olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

5.2. Makale Türü

Makale türü başlığın altına, tamamı büyük harf olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

5.3. Yazar Adları ve Adresleri

Yazar adları, unvanları, kurumları, adresleri, e-posta adresleri ve ORCID bilgileri belirtilmelidir.

Şablondaki biçimlendirmeye dikkat edilmelidir.

5.4. Öz

Türkçe ve İngilizce öz (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalıdır. İki yüz elli kelimeyi geçmemeli, yazının tümünü en kısa ve öz (özellikle çalışmanın amacını, araştırma yöntemini ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Tek paragraf ve iki yana yaslı olmalıdır. Times New Roman, 10 punto, italik, koyu, tek satır aralığında olmalıdır. Özün altında bir satır boşluk bırakılarak çalışmanın bütünlüğünü yansıtacak anahtar kelimeler verilmelidir. Bu anahtar kelimelerin tamamı küçük harfle yazılmalı (özel isimler ve büyük harfli kısaltmalar hariç), kavramlar genelden özele doğru sıralanmalıdır. Anahtar kelime sayısı 3–8 arasında olmalı, sonunda nokta kullanılmamalıdır. İngilizce öz ve anahtar kelimeler de aynı özellikleri taşımalıdır.

5.5. Makale

Makale; çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; tartışma, sonuç ve öneri bölümleriyle son bulmalıdır.

5.5.1. Ana Metin: Makale; A4 boyutunda sayfa üzerine, Times New Roman yazı tipinde, 11 punto, 1,5 satır aralığı, 1,25 paragraf girintisi ve 6 nk paragraf boşluğuna göre düzenlenmelidir. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar sekiz bin kelimeyi ve otuz sayfayı aşmamalıdır. Hakem talepleri doğrultusunda yapılacak eklemeler bu sınırlamaya dâhil değildir.

5.5.2. Ana Başlıklar: Bunlar; sıra ile özet, ana metnin bölümleri (giriş, yöntem, bulgular, tartışma, sonuç, öneriler), (varsa) teşekkür, kaynakça ve (varsa) eklerden oluşmaktadır. Ana başlıklar her kelimenin yalnızca ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle, Times New Roman, 12 punto, ortalanmış ve koyu yazılmalıdır.

5.5.3. Ara Başlıklar: Tamamı koyu renk, sola dayalı, Times New Roman, 11 punto ile yazılmalıdır. Yalnızca her kelimenin ilk harfi büyük olmalı ve başlık sonlarında satırbaşı yapılmalıdır.

5.5.4. Alt Başlıklar: Tamamı koyu renk, sola dayalı, Times New Roman, 11 punto ve yalnızca başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olmalıdır. Başlık sonuna iki nokta işareti konularak yazıya aynı satırdan devam edilmelidir.

5.5.5. Şekiller: Şekiller; küçültmede ve basımda sorun yaratmayacak çözünürlükte, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığı tercih edilerek çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada bulunmalıdır. "1"den başlamak üzere her şekil ayrı ayrı numaralandırılmalı ve her şeklin üstüne başlığı yazılmalıdır.

5.5.6. Tablolar: Şekiller gibi "1"den başlayarak ayrı ayrı numaralandırılmalı ve numaralar her tablonun üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Şekil ve tabloların başlıkları, kısa ve öz olmalı; her kelimenin ilk harfi büyük, diğer harfleri küçük yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar, şekil ve tabloların hemen altında verilmelidir.

5.5.7. Resimler: Yüksek çözünürlüklü (300 dpi), parlak ve net olmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, tablo ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Metin içindeki yerlerine yerleştirilmiş olarak gönderilmelidir. Bu görsellerin baskıda net çıkmayacağı düşünülmesi durumunda yazarından orijinali istenir.

5.5.8. Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki kurallara uyulmalı ve verilen örnekler esas alınmalıdır. Kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a. Metin içinde tek yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırıcının soyadı, eserin yayım tarihi yay ayraç içinde verilmelidir:

(Güneş, 2006) veya Güneş (2006) veya Güneş'in (2006) çalışmasına göre…

b. Metin içinde iki yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırıcıların soyadı arasına "ve" yazılmalı, eserin yayımlanma tarihi verilmelidir:

(Can ve Gündüz, 2019) veya Can ve Gündüz (2019)

(Miles ve Huberman, 1998) veya Miles ve Huberman (1998)

Birden çok kaynağın söz konusu olduğu durumlarda kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konulmalı ve alfabetik olarak aşağıdaki gibi yazılmalıdır:

(Aydoğdu, 2020; Köksal, 2007; Öğülmüş, 1993; Safran ve Aktaş, 2012)

c. Metin içinde üç ve daha fazla yazarlı yayınlara değinilirken ilk seferinde tüm yazar soyadlarına yer verilir, daha sonraki atıflarda aşağıdaki gibi ilk yazarın adı belirtilmeli, diğerleri için "vd." ifadesi kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

Çepni, Ayvacı ve Bakırcı (2015) veya (Çepni, Ayvacı ve Bakırcı, 2015) (ilk atıf)

Çepni vd. (2015) veya (Çepni vd., 2015) (ikinci ve sonraki atıflar)

Dowden, Pittaway, Yost ve McCarthy, (2013) veya (Dowden, Pittaway, Yost ve McCarthy, 2013) (ilk atıf)

Dowden vd. (2013) veya (Dowden vd., 2013) (ikinci ve sonraki atıflar)

ç. Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinilirken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir. Kaynakçada sadece "aktaran" bilgisi yer almalıdır:

Köprülü (1911) (aktaran Çelik, 1998) veya (Köprülü 1911; aktaran Çelik, 1998) veya Köprülü'nün (1911) (aktaran Çelik, 1998)…

d. Kişisel görüşmelere metin içinde görüşme yapılan kişinin soyadı ve görüşme tarihi belirtilerek değinilmelidir. Ayrıca bu görüşmeler kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

e. Kurum ve kuruluşlara ait çalışmalar aşağıdaki şekilde belirtilmelidir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018) veya (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018) ilk atıf

MEB (2018) veya (MEB, 2018) daha sonraki atıflar

5.6. Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunanlar varsa yazının sonunda bu isimler ayrıca belirtilmelidir.

Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, (varsa) tarih, sayı ve numarası verilmelidir.

5.7. Kaynakça

Yazının sonuna kaynaklar dizini eklenmelidir. Kaynakça, uluslararası kaynak yazım biçimlerinden APA 7'ye uygun olmalıdır. Yazar soyadlarını esas alan alfabetik sırayla aşağıdaki kurallara göre hazırlanmalıdır. Dergide yazım birliği sağlanması açısından büyük / küçük harf kullanımı aşağıda belirtilen şekilde düzenlenmelidir.

5.7.1. Süreli Yayınlar

Yazar adları, tarih, *makalenin başlığı (italik)*, süreli yayının adı (kısaltılmamalı), *cilt numarası (italik)*, (sayı numarası), sayfa numarası bilgilerine yer verilmelidir. DOI numarası varsa http ile başlayarak verilmelidir:

Öntaş, T., ve Kaya, B. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim materyali tasarlama sürecinde geri bildirim verilmesine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Millî Eğitim, *48* (224), 59 - 73. https:// dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686

Maier, U., Wolf, N., and Randler, C. (2016). *Effects of a computer-assisted formative assessment intervention based on multiple-tier diagnostic items and different feedback types*. Computers & Education, 95, 85-98. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.002

Dergi cilt, sayı ve / veya makale veya sayfa numaralarını kullanmıyorsa, eksik ögeler referanstan çıkarılmalıdır.

Bozan, M. (2004). *Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı.* Millî Eğitim, Kış 2004, S 161, 95-111.

5.7.2. Bildiriler

Yazar adları, tam tarih, *bildirinin başlığı (italik),* sempozyumun veya kongrenin adı, editörler, basımevi, cilt numarası, sayfa numarası, düzenlendiği yer adı bilgilerine yer verilmelidir.

Sunum, başlıktan sonra köşeli ayraç içinde açıklanmalıdır. Açıklama esnektir (örneğin "[Konferans oturumu]," "[Bildiri sunumu]," "[Poster oturumu]," "[Sözlü bildiri]", "[Konferans sunum özeti]").

Güneş Koç, R. S., ve Sarıkaya, M. (2018, 6-8 Eylül). *7. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersi ışık konusundaki başarılarına ve bilgilerinin kalıcılığına bağlam temelli öğretim yöntemi, 5E öğretim modeli ve 5E ile desteklenmiş bağlam temelli öğretim yönteminin etkisinin incelenmesi* [Sözlü bildiri]. I. ILTER Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi, Amasya Üniversitesi, Amasya.

Rayner, A. (2005, September). *Reflections on context based science teaching: A case study of physics students for physiotherapy* [Poster presentation]. Annual UniServe Science Blended Learning Symposium Proceedings, Sydney.

5.7.3. Kitaplar

Yazar adları, tarih, *Kitap adı (Sadece ilk sözcüğün ilk harfi büyük, italik),* yayınevi bilgilerine yer verilmelidir. Şehir adı yazılmamalıdır.

Beyatlı, Y. K. (1985). *Kendi gök kubbemiz*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Sage Publications.

Editörlü Kitap:

Safran, M. (Edt.) (2019). *Dünya e*ğitim*ine yön verenler* (Cilt 1-2). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Editörlü Kitapta Bölüm:

İngilizce editörlü kitaplarda "içinde" ifadesi yerine "in" kullanılmalı, yayın yeri (il) belirtilmemelidir.

Nofal, N. (2019). *Gazali.* Safran, M. (Edt.), *Dünya Eğitimine Yön Verenler I* (s 341- 363). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Author, A. A., and Author, B. B. (Year). *Title of chapter.* In A. A. Editor & B. B. Editor (Eds.), Title of book (pages of chapter). Publisher

5.7.4. Raporlar ve Tezler

Aşağıdaki açıklama ve örnekte gösterildiği şekilde verilmelidir.

Yazar adları, (tarih). *Raporun veya tezin başlığı* [yayımlanıp yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü]. Kuruluş veya üniversite adı, bölüm, şehir adı.

Azer, H. (2017). *Millî Eğitim Bakanlığı arşiv kütüphanesindeki Osmanlı Türkçesi ile basılı eserler bibliyografyası* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

5.7.5. İnternetten Alınan Bilgiler

Yazar adı veya kurum, kuruluş adı, internette yayımlanma tarihi. Yayın başlığı (italik). İnternet adresi bilgilerine yer verilmelidir.

Bozan, M. (2004, 1 Şubat). Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı. http://www.yayim.meb.gov.tr

TÜBİTAK (2020, 18 Mayıs). *UBYT programı ve dergi listesi.* https://ulakbim.tubitak.gov.tr/tr/haber/tubitak-2020-ubyt-programi-ve-dergi-listesi-ilan-edildi

Bunların dışındaki alıntılar için APA 7 standartlarına uyulmalıdır. (https://apastyle.apa.org adresinden yararlanabilirsiniz.)

6. MAKALELERİN GÖNDERİLMESİ

Millî Eğitim dergisi; her şeyden önce bilime ve bilimsel yayın etiğine uygun şekilde, eğitim sistemimize katkıda bulunabilecek nitelikli çalışmaları, alanında uzman hakemlerin denetimleriyle yayımlama hedefindedir. Objektif ve kör hakemlik sistemine uygun bir değerlendirme ve yayın süreci önemsenmektedir. Bu nedenle yazarların bütün süreci DergiPark sistemi üzerinden yürütmesi ve takip etmesi gerekmektedir. Dergi ile ilgili görevlilerin kişisel e-postalarına veya derginin e-postalarına gönderilen yazılar kör hakemlik sistemine uygun olmadığı için değerlendirmeye alınmaz.

Makale göndermek için aşağıdaki dosya ve belgeler eksiksiz olarak http://www.dergipark.org.tr/milliegitim web adresinden sisteme yüklenmelidir.

İstenen Belgeler

1. Makale adı, makale türü, yazar adları, yazarların iletişim bilgileri (E-posta, telefon, görev yeri) ve ORCID bilgilerinin yer aldığı başvuru dilekçesi

2. Makalenin yazar isimli tam metni (Word dosyası formatında)

3. Makalenin yazar isimsiz tam metni (Word dosyası formatında)

4. Benzerlik raporu (PDF formatında, raporun tamamı)

5. Telif Hakkı Devir Formu

6. Etik Kurul İzin Belgesi (Etik Kurul İzni gerekmiyorsa gerekçesini bildiren açıklama)

Makale gönderen yazarlar, Millî Eğitim dergisi yayın ilkelerinde belirtilen tüm şartları kabul etmiş sayılır.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues.

1. OBJECTIVE

The aim is to provide the information, practices, problems and suggestions regarding education and training are presented, discussed and delivered to the related parties, theoretically or practically, on a scientific level.

2. SUBJECT AND CONTENT

The journal of National Education includes articles in the field of education. In the articles, the criteria of being research-based, contributing to the field, making suggestions for implementation, examining new and different developments, and being up-to-date are taken into consideration.

Manuscripts must not have been previously published or accepted for publication in other media.

3. PUBLISHING AND REVIEW PROCESS

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-Review Board of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-Review Board. At this stage, the articles are handled from five angles;

3.1. Compliance with Application Requirements

It is checked whether the information and documents specified in Article 6 have been uploaded completely.

3.2. Compliance with the Writing Rules of the Journal

Correct use of language and fluency, spelling rules, article word count, number of words in Turkish and English abstracts, number of keywords and compatibility of foreign language equivalents, rules of bibliography etc. are controlled.

3.3. Compliance with the Article Template

While the articles are being prepared, the article template on our DergiPark page should be used. In the evaluation process, it is checked whether the article is suitable for the template features.

3.4. Compliance with the Scope of the Journal and Scientific Requirements

Whether it has basic scientific article features such as its purpose, method and result, quality and quantity of the sample of the research, whether the research subject is up-to-date, and suggestions contribute to education, etc. matters are examined.

3.5. Legal and Ethical Compliance

The article may contain ideas, criticisms and suggestions. However, these ideas and criticisms should not constitute a legal crime, violate ethical rules, and damage the dignity of individuals and institutions.

Articles that are found not to meet any of these conditions or whose application documents are missing are directly rejected with the decision of the Pre-Review Board. In addition, articles that are out of the field, namely the articles which are incompatible with the journal's name, subject area, memory and readership, are returned even if they are complete and very successful. Reasons for refusal are not created with long explanations one by one for such articles that are too numerous. International scientific journals have no feedback obligation.

For the manuscripts that have detected minor deficiencies that do not require a return, a resubmission is requested through the DergiPark system. Follow-up of the process is the author's responsibility. Correspondence with the authors and referees related to the Journal of National Education is carried out through the DergiPark system and there is no opportunity or obligation to communicate with each author through different channels within the current workload.

The reviewed articles are submitted to the Editorial Board for scientific evaluation when necessary. These articles appropriate for publication principles are also checked for plagiarism. For this purpose, the article owners have to send the similarity report created using one of the internationally accepted similarity screening programs (eg iThenticate) in the attachment of the article. All responsibility for similarity belongs to the author. The similarity rate accepted by the National Education Journal is kept confidential in order to carry out the process in a healthy way. This rate has been determined by the Editorial Board by the evaluation and confirmation of the rate proposed by ULAKBİM and the relevant authorities.

An Ethics Committee Permit must be submitted for all articles. In cases where an Ethics Committee Permission Document is not required, authors must upload a document explaining the reason for this to the system. The institution, date and number of decisions from which the Ethics Committee was obtained should be specified in the method section of the article. If there is no need for Ethics Committee Permission,

the justification should be explained in the method section. Institutional or individual application permissions obtained for the research do not replace Ethics Committee Permission.

Articles approved by the Pre-Review or Editorial Board are sent to two qualified referees who are well known in the field with their works. In the event of an acceptance and a rejection in the decisions, the third referee opinion is taken. The refereeing process is carried out until two positive or two negative reports received about the article. Invitations are sent to a maximum of twelve referees for an article. If there is no result from the referees in this process, the article is returned. Referee reports are confidential and kept for five years. The pre-review process takes an average of one month, and the referee process takes an average of six months. In some cases, this period may be longer. Detailed information about the referee process is explained in detail in the "Blind Referee System" section of the DergiPark Page.

Authors should take into consideration the criticism, corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. The corrections made must be uploaded to the system during the revision process using the Referee Correction Chart on our DergiPark page. The Editorial Board or editorial unit has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning. The responsibility of the findings and opinions in the published articles belongs to their authors.

Printed issue is published on the Internet at http://dhgm.meb.gov.tr and ULAKBIM ODIS and DergiPark.

Text and photos can be quoted by showing the source.

4. LANGUAGE of WRITING

Articles must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published if they do not exceed one-third of the whole articles of the journal. Both Turkish and English abstracts of the article are required. Abstract and keywords -both Turkish and English- must comply with international standards (for example; keywords list in TR Index, CAB Theasarus, JISCT, ERIC etc. sources can be used)

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

5. WRITING RULES AND STRUCTURE OF ARTICLE

Submitted articles must comply with national and international ethical rules and research and publication ethics.

The following rules using our journal's article template must be taken into consideration:

5.1. Title

Articles must have a title. It should indicate the subject in the best way in Turkish and English, should not exceed fifteen words, should be written in bold with the first letters capitalized.

5.2. Article type

It should be written in bold, all capital letters under the title.

5.3. Author name(s) and addresses

Author names, titles, institutions, addresses, e-mail addresses and ORCID information should be specified.

Formatting in the template should be considered.

5.4. Abstract

Turkish and English abstract (adding keywords) should be made. Abstracts should not exceed two hundred and fifty words, and should reflect the entire article in the shortest and most concise manner (especially the purpose of the study, research method and result). It should be one paragraph and justified. It should be written with Times New Roman, 10 font, italic, bold, single line spacing. Keywords that reflect the integrity of the work should be given by leaving one blank line under the abstract. All of these keywords should be written in lowercase (except for proper names and capitalized abbreviations), and concepts should be listed from general to specific. The number of keywords should be between 3 and 8, no full stop should be used at the end. English abstract and keywords should have the same characteristics.

5.5. Article

Article should start with an introductory part that specifies the purpose, scope and methods of the study. It should continue with intermediate and sub-sections such as data, observations, opinions, comments, discussions and it should end with discussion, conclusion and suggestion sections.

5.5.1. Main Text: The article should be written on A4 size page, with 1.5 line spacing and 11 font size in Times New Roman, with 1.25 paragraph indentation and 6 nk paragraph spacing. 3 cm space should be left at the edges of the pages and the pages should be numbered. The articles should not exceed eight thousand words and thirty pages. Additions to be made in line with referee requests are not included in this limitation.

5.5.2. Main titles: These are consist of abstract, sections of the main text (introduction, method, findings, discussion, conclusion, suggestions), acknowledgments (if any), bibliography and (if any) annexes. Main titles should be written in capital letters only the first letter of each word, the others in lowercase, Times New Roman, 12 pt, centered and bold.

5.5.3. Minor titles: It should be written in bold, left-justified, Times New Roman, 11 font size. Only the first letter of each word should be capitalized and a carriage return should be placed at the end of the title.

5.5.4. Subtitles: All should be written in bold, left-justified, Times New Roman, 11 font size and only the first letter in the first word of the title must be capital. The text should be continued on the same line with a colon at the end of the title.

5.5.5. Figures: Figures should be drawn with a resolution that will not cause any problem in reduction and printing, and by choosing a smooth and sufficient line thickness. Each figure should be on a separate page. They should be numbered starting from "1", each figure should be numbered separately and a title should be written on each figure.

5.5.6. Tables: Like figures, they should be numbered separately starting from "1" and the numbers should be written on each table with its title.

Titles of figures and tables should be concise and the first letter of each word should be capitalized and the other letters should be written in lowercase. When necessary, explanatory footnotes or abbreviations should be given just below the figures and tables.

5.5.7. Images: It should be high resolution (300 dpi), bright and clear. In addition, the same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Must be sent embedded in the text. If these images are thought to not be clear in printing, the original one is asked from the author.

5.5.8. Citing References In The Text: While giving references in the text, the following rules should be followed and the examples given should be taken as basis. The source should not be given in the form of a footnote.

a. For single author, last name should be followed by publication date in parenthesis:

(Güneş, 2006) or Güneş (2006) or according to the study of Güneş (2006) ...

b. When citing references with two authors in the text, "and" should be used between the surnames of the researchers as in the example below, and the publication date of the work should be given:

(Can and Gündüz, 2019) or Can and Gündüz (2019)

(Miles and Huberman, 1998) or Miles and Huberman (1998)

For multiple references, semi-column (;) should be used between the references and they should be written alphabetically as follows:

(Aydoğdu, 2020; Köksal, 2007; Öğülmüş, 1993; Safran and Aktaş, 2012)

c. While the publications with three or more authors are mentioned in the text, all the author's surnames are included for the first time, in the following citations, the name of the first author should be specified as follows, for the others "et al." statement should be used. However, the names of all authors should be included in the resource directory:

Çepni, Ayvacı and Bakırcı (2015) or (Çepni, Ayvacı & Bakırcı, 2015) (first citation)

Çepni et al. (2015) or (Çepni et al., 2015) (second and subsequent references)

Dowden, Pittaway, Yost, & McCarthy, (2013) or (Dowden, Pittaway, Yost, & McCarthy, 2013) (first citation)

Dowden et al. (2013) or (Dowden et al., 2013) (second and subsequent references)

ç. When citing an unreachable publication in the text, the source from which the citation was made should be specified as follows. Only "citing" information should be included in the bibliography:

Köprülü (1911) (cited in Çelik, 1998) or (as cited in Köprülü, 1998) or Köprülü's (1911) (as cited in Çelik, 1998)…

d. Personal interviews should be mentioned in the text by indicating the surname and date of the interview. In addition, these interviews should be specified in the bibliography.

(Tarakçı, 2004)

e. Studies of institutions and organizations should be stated as follows.

Ministry of National Education (2018) or (Ministry of National Education, 2018) first reference

MEB (2018) or (MEB, 2018) later citations

5.6. Contributions

If there are contributors other than the author, these names should also be stated at the end of the article.

In studies supported by a research institution or organization, the name of the organization providing support, the name of the project, date (if any), number and number should be given.

5.7. References

References list should be added at the end of the article. The bibliography should be in accordance with APA 7, one of the international reference writing styles. It should be prepared in alphabetical order based on the surnames of the authors according to the following rules. The use of uppercase / lowercase letters should be arranged as follows in order to ensure spelling uniformity in the journal.

5.7.1. Periodicals

Author names, date, title of the article (*italic*), name of the periodical (not abbreviated), volume number (*italic*), (issue number), page number information should be included. If there is a DOI number, it should be given starting with http:

Öntaş, T., ve Kaya, B. (2019). *Examining the opinions of elementary teacher candidates about giving feedback in the process of teaching material design*. Millî Eğitim, *48* (224), 59-73. https://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686

Maier, U., Wolf, N., ve Randler, C. (2016). *Effects of a computer-assisted formative assessment intervention based on multiple-tier diagnostic items and different feedback types*. Computers & Education, 95, 85-98. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.002

If the journal does not use volume, issue and / or article or page numbers, missing items should be excluded from the reference.

Bozan, M. (2004). *Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı.* Millî Eğitim, Kış 2004, S 161, 95-111.

5.7.2. Presentations

Author names, full date, *title of the paper* (*in italics*), name of the symposium or congress, editors, printing house, volume number, page number, place name information should be included.

The presentation should be explained in square brackets after the title. The description is flexible (eg "[Conference session]," "[Paper presentation]," "[Poster session]," "[Oral presentation]", "[Conference presentation summary]").

Güneş Koç, R. S., and Sarıkaya, M. (2018, 6-8 September). *Investigation of the effect of context-based teaching method supported 5E, 5E teaching method and context-based teaching method on the success of 7th grade students in science lesson and the permanence of their knowledge* [Oral presentation]. I. ILTER International Learning, Teaching and Education Research Congress, Amasya University, Amasya.

Rayner, A. (2005, September). *Reflections on context based science teaching: A case study of physics students for physiotherapy* [Poster presentation]. Annual UniServe Science Blended Learning Symposium Proceedings, Sydney.

5.7.3. Books

Author name(s), date, *Book title (first letters in capital case, in italic*), publisher information should be included. City name should not be written.

Beyatlı, Y. K. (1985). *Our own sky dome.* Ministry of National Education Publications.

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Sage Publications.

Book with Editor:

Safran, M. (Edt.) (2019). *Those who direct the world education* (Vol 1-2). Ministry of National Education Publications.

Chapter in an Edited Book

In English-edited books, "in" should be used and the place of publication (province) should not be specified.

Nofal, N. (2019). *Gazali.* Safran, M. (Edt.), *Dünya Eğitimine Yön Verenler I* (s 341- 363). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Author, A. A., and Author, B. B. (Year). *Title of chapter*. In A. A. Editor & B. B. Editor (Eds.), Title of book (pages of chapter). Publisher.

5.7.4. Reports and Theses:

It should be given as shown in the explanation and example below.

Author name (s), date, report or thesis title [if published or unpublished and type of report or thesis]. Institution or university name, department, place.

Azer, H. (2017). *Bibliography of printed works in Ottoman Turkish in the archive library of the Ministry of National Education* [Unpublished master's thesis]. Kırıkkale University, Institute of Social Sciences, Kırıkkale.

5.7.5. Internet References

Author name or institution name, date of publication on the internet. *Title of the publication (in italics*). Internet address should be included.

Bozan, M. (2004, 1 Şubat). *District management and educational districts concept*. http://www.yayim.meb.gov.tr

TÜBİTAK (2020, 18 Mayıs). *UBYT program and journal list.* https://ulakbim.tubitak.gov.tr/tr/haber/tubitak-2020-ubyt-programi-ve-dergi-listesi-ilan-edildi

For quotations other than these, APA 7 style should be used. (You can use the address https://apastyle.apa.org/products/publication-manual-7th-edition)

6. ARTICLE SUBMISSION

Millî Eğitim Dergisi aims to publish qualified studies that can contribute to our education system, in line with science and scientific publication ethics, under the supervision of expert referees. An objective evaluation and publication process in accordance with blind referee system is considered important. For this reason, the authors must follow the whole process through the DergiPark system. Articles sent to the journal's personal e-mails or e-mails of the journal are not considered because they are not suitable for the blind review system.

In order to submit an article, the following files and documents should be uploaded to the DergiPark system at the web site of http://www.dergipark.org.tr/milliegitim.

Required Documents

1. Letter of Application containing article name, article type, author names, authors' contact information (E-mail, telephone, place of duty) and ORCID.

2. Full text of the article with the name of the author (in Word file format)

3. Full text of the article without the name of author (in Word file format)

4. Similarity report (full report in PDF format)

5. Copyright Transfer Form

6. Ethics Committee Permission

The authors who submit the article are deemed to have accepted all the conditions stated in the publication principles of Millî Eğitim Dergisi.